

Strahl, Nicole

**Das Empowerment-Konzept und seine Bedeutung für den
Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>
© Nicole Strahl, 2008

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
1. August 2008**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Nicole Strahl

THEMA:

**Das Empowerment-Konzept und seine Bedeutung für den Unterricht
an der Schule für Geistigbehinderte**

THEMA VEREINBART MIT REFERENT Prof. Dr. R. Trost

KOREFERENTIN Prof. Dr. U. Stinkes

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	6
2	SONDERPÄDAGOGIK IM UMBRUCH.....	10
3	ZUM VERSTÄNDNIS VON GEISTIGER BEHINDERUNG.....	17
4	DAS EMPOWERMENT-KONZEPT	24
4.1	Historische Skizze	24
4.2	Begriffliche Annäherung.....	28
4.3	Menschenbild	32
4.4	Wertebasis.....	34
4.4.1	Selbstbestimmung und Autonomie.....	35
4.4.2	Kollaborative und demokratische Partizipation	40
4.4.3	Verteilungsgerechtigkeit	41
4.5	Handlungsebenen.....	42
4.5.1	Die individuelle Ebene	43
4.5.2	Die Gruppenebene	43
4.5.3	Die institutionelle und sozialpolitische Ebene	44
4.6	Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit.....	45
5	GEISTIGE BEHINDERUNG UND EMPOWERMENT.....	49
5.1	Grundzüge eines spezifizierten Empowerment-Programms.....	49
5.2	Die Rolle der professionellen Helfer	56
5.2.1	Neue Kultur des Helfens	56
5.2.2	Reflexive Professionalität	60
5.3	Leitlinien	62
6	KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUM EMPOWERMENT-KONZEPT	64

7	ANSATZPUNKTE VON EMPOWERMENT IM UNTERRICHT AN DER SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE	71
7.1	Erziehung und Empowerment	72
7.1.1	Erziehung im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung	72
7.1.2	Erziehung und Empowerment im Zusammenhang	80
7.2	Förderung von Empowerment im Unterricht – konkret?!.....	91
7.2.1	Der Weg ist das Ziel	91
7.2.2	Leitprinzipien für den Unterricht	92
7.2.3	Anregungen zur Förderung von Empowerment-Fähigkeiten	101
8	RESÜMEE	112
9	LITERATUR	116

Man hilft den Menschen nicht,
wenn man für sie tut, was sie selbst können.

Abraham Lincoln

1 Einleitung

Empowerment – gelobt als ‚neues Fortschrittsprogramm‘, als ‚Kursgewinner auf dem psychosozialen Ideenmarkt‘, zynisch bezeichnet als sonderpädagogisches Modewort, als ‚catch-all-word‘. Was vermag diese kontrovers diskutierte Idee für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu leisten? Die Beantwortung offener Fragen, eine Verunsicherung aufgrund hoher Ansprüche, Orientierung?

Des Öfteren wird darauf hingewiesen, dass Selbstbestimmung im Leben von (heranwachsenden) Menschen mit geistiger Behinderung keine Selbstverständlichkeit ist; ihre Möglichkeiten, eigene Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, sind eingeschränkt. Dabei können sie nicht nur an individuelle, durch ihre Behinderung verursachte Grenzen stoßen, sondern auch an Grenzen auf sozialer Ebene – etwa durch Infantilisierung und Stigmatisierung durch die Anderen. Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

Mit seinem normativen Bezugspunkt der Selbstbestimmung greift das Empowerment-Konzept den Gedanken der Selbstbestimmung explizit auf und fasst ihn – entgegen den gegenwärtigen Tendenzen einer einseitig geführten Selbstbestimmungsdiskussion – als soziale Kategorie. Somit ist Selbstbestimmung stets im Angesicht des Anderen, in einem Spannungsverhältnis zur Fremdbestimmung zu verstehen. Da sich Menschen mit geistiger Behinderung in einem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ befinden, ist es von erheblicher Bedeutung, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, Selbstbestimmung ohne den Verzicht auf notwendige Hilfe zu leben. Diese Forderung bezieht das Empowerment-Konzept ein, wodurch es für das Handeln und Reflektieren in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung anregend sein kann.

Mit der Aussage des ersten amerikanischen Präsidenten, welche die vorliegende Arbeit einleitete, ist bereits ein bedeutendes Element des Empowerment-Konzepts, die professionelle Haltung, angedeutet: das unbedingte Vertrauen in die Ressourcen und Fähigkeiten des Menschen, welches verbunden ist mit einer professionellen Zurückhaltung, „welche zugleich eine besondere Sensibilität für das Nichtkönnen, für die Grenzen und Notwendigkeit von Fremdhilfe“ (LENZ 2002, 13) einschließt. Dass hier Spannungsverhältnisse anklingen, welche der Reflexion bedürfen, muss und soll im Rahmen der Empowerment-Philosophie nicht negiert werden.

Wenngleich sich das Empowerment-Konzept in der Fachliteratur hauptsächlich auf die Arbeit mit erwachsenen Menschen bezieht und häufig im politischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext diskutiert wird, möchte die vorliegende Arbeit eine Beziehung zwischen Empowerment und Erziehung herstellen. Dieses Anliegen wird verfolgt, da Empowerment als Leitidee der Behindertenhilfe gilt und ich diese Idee für mich als angehende Sonderschullehrerin fruchtbar machen möchte; dabei ist es in meinen Augen wichtig, darüber zu reflektieren, was der Empowerment-Gedanke für meinen zukünftigen Beruf leisten und inwieweit er mir in meinem pädagogischen Handeln Orientierung bieten kann. Aus diesem Grund soll dargelegt werden, welche Bedeutung die Empowerment-Philosophie für die Erziehung sowie den Unterricht hat und wie die Schüler an der Schule für Geistigbehinderte zur Entwicklung von Empowerment-Fähigkeiten angestiftet werden können.

Vor jedem Kapitel finden sich – mit Ausnahme von Kapitel zwei und drei – einleitende Worte; dennoch möchte ich den Aufbau der gesamten Arbeit an dieser Stelle im Vorfeld kurz darlegen:

Der Einleitung schließt sich im *zweiten Kapitel* die Darstellung des Umbruchs in der Sonderpädagogik an. In einem kurzen historischen Abriss werden die Veränderungen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, das Aufkommen der Leitideen der Behindertenhilfe – und damit auch die Bewegungen und Initiativen im Sinne von Empowerment – sowie der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik aufgezeigt.

Im darauf folgenden *dritten Kapitel* wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von geistiger Behinderung dargelegt: Behinderung bezeichnet einen relativen Begriff, da biologische, individuelle und soziale Faktoren stets in einem Wechselspiel zu denken sind. Unter Verweis auf anthropologische Überlegungen wird ausgeführt, dass Behinderung als Seinsform des Menschen – analog zum Menschenbild des Empowerment-Konzepts – Achtung und Respekt verdient.

Nach dieser Grundlegung wird im *vierten Kapitel* das Empowerment-Konzept eingehend erläutert: Innerhalb einer historischen Skizze wird die Entwicklung der Empowerment-Bewegung sowohl allgemein als auch mit besonderem Blick auf Menschen mit Behinderungen beleuchtet, ehe eine Annäherung an den Begriff ‚Empowerment‘ stattfindet. Es schließt sich die Darstellung des Menschenbilds der Empowerment-Philosophie und die damit einhergehende Stärken-Perspektive an. In ausführlicher Form geschieht die Betrachtung der Wertebasis des Empowerment-

Konzepts: Selbstbestimmung und Autonomie, kollaborative und demokratische Partizipation und Verteilungsgerechtigkeit. Diesen normativen Grundüberzeugungen nachfolgend wird Empowerment handlungspraktisch auf verschiedenen Ebenen aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit dem Plädoyer für die Widersprüchlichkeit des programmatischen Vertreters der Empowerment-Philosophie Julian RAPPAPORT (1985), in welchem dieser den dialektischen Grundzug ausführt und damit verdeutlicht, dass in der Empowerment-Praxis Widersprüchlichkeiten wahrgenommen und ausgehalten werden müssen.

Im *fünften Kapitel* wird eine Spezifizierung des Empowerment-Gedankens auf die Personengruppe der Menschen mit geistiger Behinderung vorgenommen. Aufgrund ihres individuell ausgeprägten, erhöhten Maßes an sozialer Abhängigkeit werden Grundzüge eines spezifizierten Empowerment-Programms formuliert. Da eine gelungene Empowerment-Praxis eine veränderte Rolle des professionellen Helfers erfordert, wird diese ‚Neue Kultur des Helfens‘ ebenso erörtert wie die Notwendigkeit einer professionellen Reflexivität für qualifizierte pädagogische Arbeit. Anschließend werden zur Konkretisierung verschiedene Leitlinien für eine am Empowerment-Konzept orientierte Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung aufgezeichnet.

Obschon sich kritische Anmerkungen zum Empowerment-Konzept im Verlauf der gesamten Arbeit finden, wird im *sechsten Kapitel* auf kritische Stimmen explizit Bezug genommen. Eine diesbezügliche Auseinandersetzung ist nicht zuletzt deshalb von großer Bedeutung, weil die Forderung nach Empowerment nicht nur positive Konsequenzen haben muss; insbesondere im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen sind solche kritischen Stimmen zu berücksichtigen.

Nachdem die Grundgedanken des Empowerment-Konzepts auch kritisch dargelegt wurden, finden sich im *siebten Kapitel* Überlegungen zu Ansatzpunkten von Empowerment im Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In einem ersten Teil erfolgt die Zusammenführung von Empowerment und Erziehung: Ehe diese beiden im Kontext betrachtet werden, wird das – jedes Erziehungsverhältnis kennzeichnende – Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung thematisiert. Im zweiten Teil dieses Kapitels findet ein Transfer des Empowerment-Gedankens auf den konkreten Unterricht statt: Zunächst wird gefragt, ob eine konkrete Förderung von Empowerment möglich ist. Es folgt die Darlegung von Leitprinzipien für einen Empowerment-Prozesse anstoßenden Unterricht. Ausgehend von einigen, für individuelles und kollektives Empowerment als wesentlich erachteten Blickweisen der Schüler werden

anschließend Anregungen zur Förderung von Empowerment-Fähigkeiten bzw. zur Anstiftung von Empowerment-Prozessen aufgezeigt.

Die Arbeit schließt im *achten Kapitel* mit einem Resümee, ehe das Literaturverzeichnis folgt.

Zur besseren Lesbarkeit gilt in der vorliegenden Arbeit bei Personengruppen das männliche Genus für weibliche und männliche Personen. So steht das Wort ‚Helfer‘ auch für Helferinnen, ‚Schüler‘ auch für Schülerinnen, ‚Pädagogen‘ auch für Pädagoginnen etc.

2 Sonderpädagogik im Umbruch

Neben dem Begriff der Sonderpädagogik existieren mehrere Parallelbegriffe wie Heil-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik, welche alle kritisch diskutiert werden. Dies liegt in spezifischen Problemen begründet, die sich durch die einzelnen Fachbezeichnungen ergeben (z.B. die Besonderung im Begriff ‚Sonderpädagogik‘ oder die Medizinisierung in der Bezeichnung ‚Heilpädagogik‘). Die sich ergebende konkurrierende Begriffsvielfalt ist nun jedoch nicht Gegenstand der Diskussion; die Termini werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, wenngleich ein solches Vorgehen in der Fachliteratur kritisch betrachtet wird.¹

Ursprünglich war die Heilpädagogik von Georgens und Deinhardt (1861, 1863) entworfen als „eine *politisch-offensive, integrationsfördernde und lebensweltorientierte Behindertenarbeit*“ (THEUNISSEN 1997b, 376; Herv. im Orig.). Aufgrund der „verhängnisvollen ‚Ehe‘ zwischen der sich ... etablierenden Psychiatrie und [der] Heilpädagogik“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.) gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist dieser Ansatz jedoch nur ein gedanklicher Entwurf geblieben. Zu dieser Hinwendung zur Medizin kam die „*apolitisch und religiös geprägte Betreuungsphilosophie und Abschirmpädagogik*“ (ebd.; Herv. im Orig.) in karitativen oder diakonischen Behindertenanstalten hinzu und bestimmte jahrzehntelang das Denken und Handeln der traditionellen Heilpädagogik (vgl. ebd.). Die Euthanasie-Debatte, welche Anfang des 20. Jahrhunderts begann, führte „letztlich als Grundlage des rassenhygienischen Gedankengutes im Dritten Reich zur Vernichtung ‚unwerten‘ Lebens“ (KARSCHUK/STAUBER 2002, 194). Menschen, die im wirtschaftlichen Sinne nicht produktiv waren, wurden als wertlose ‚Schädlinge‘ betrachtet; das Ziel bestand darin, sie ‚auszumerzen‘ (vgl. ebd.).

Anstatt die Schuld und das Versagen nach 1945 aufzubereiten, ging man zur Tagesordnung über: Das Personal des Euthanasie-Programms war weiter mit der Versorgung der Menschen mit geistiger Behinderung beauftragt, welche in den gleichen Anstalten und psychiatrischen Krankenhäusern stattfand. Die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, welchen der Status von Patienten zugeschrieben wurde, war pflegerisch ausgerichtet. Entsprechend eines „biologistisch-nihilistischen“ (Theunissen 1982; zit. n. HÄHNER 1998b, 26) Menschenbilds wurde von einem

¹ Genauere Ausführungen zu den einzelnen Fachbezeichnungen finden sich bei Haeberlin (2005) und Werning et al. (2002).

unveränderbaren Defekt ausgegangen, der normales menschliches Leben und Selbstverwirklichung unmöglich macht (vgl. ebd., 26 f.).

THEUNISSEN (2002b, 48) legt dar, dass geistige Behinderung mit Abhängigkeit gleichgesetzt wurde; somit kennzeichnete Fremdbestimmung die Versorgung der Menschen mit geistiger Behinderung. Dies beförderte die Entstehung von gesellschaftlichen Vorurteilen gegenüber diesem Personenkreis und zugleich prägte diese Auffassung die Sonderpädagogik bis in die 60er Jahre (vgl. ebd.). Gegen Ende dieses Jahrzehnts wurde Kritik an den menschenverachtenden institutionellen Bedingungen der Großeinrichtungen laut; in der Psychiatrie-Enquête (1975) wurde auf die Missstände in der stationären Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung aufmerksam gemacht. Zudem wurde festgesetzt, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine heilpädagogische und sozialtherapeutische Betreuung benötigen, welche in adäquaten Einrichtungen außerhalb der psychiatrischen Krankenhäuser stattfinden sollte. Der Prozess der Entpsychiatisierung schritt jedoch nur langsam voran, da dieser beeinflusst war durch administrative Überlegungen sowie durch unterschiedliche Interessen von einzelnen Berufsgruppen. Die 60er Jahre gelten als die Dekade des Aufbruchs: Es wurden wichtige sozialpolitische Entscheidungen getroffen, wichtige Gesetze wie das Körperbehindertengesetz oder das Bundessozialhilfegesetz verabschiedet und viele Förder-, Rehabilitations- und Sondereinrichtungen gegründet. Insgesamt war ein großes Engagement zu verzeichnen. Nachdem Ende der 50er Jahre die ‚Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.‘ von Eltern gegründet worden war, ist auch die Durchsetzung des Rechts auf Schulbesuch für Kinder mit geistiger Behinderung in der Folgezeit der Initiative von Eltern zuzurechnen.² Mit der Verbesserung der äußeren Bedingungen für Menschen mit Behinderungen stieg auch das wissenschaftliche Interesse. Die Dominanz der Medizin ging zurück; die Pädagogik gewann an Bedeutung. Das ‚biologisch-nihilistische‘ Bild des Menschen wurde ersetzt durch ein „pädagogisch optimistisches Menschenbild“ (Niehoff 1996; zit. n. HÄHNER 1998b, 30).

„Menschen mit Behinderungen wurden nicht mehr verwahrt und gepflegt, *man begann sie zu behandeln, zu fördern*“ (ebd.; Herv. im Orig.).

² In diesen Bemühungen und auch der Psychiatrie-Enquête wird deutlich, dass Empowerment-Bewegungen zu dieser Zeit auch in Deutschland stattfanden – und nicht nur im angloamerikanischen Raum, wo der Ursprung der Empowerment-Philosophie verortet wird (ausführlich dazu Kapitel 4.1).

Im Zentrum der sonderpädagogischen Arbeit stand demgemäß nun die Förderung (vgl. ebd., 27-30). Trotz der gegenwärtigen Abkehr von diesem Förderverständnis – Förderung durch gezielte Lernprogramme – ist die dargelegte Entwicklung aus rückblickender Perspektive als wichtiger Fortschritt in der Behindertenpädagogik zu werten, denn von nun an galten Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung als förderbar (vgl. THEUNISSEN 2000, 114). Durch die Betreuung und professionelle Förderung sollten diese Menschen an die Welt der ‚Normalen‘ angepasst werden. So kam es zu einem Aufschwung in Rehabilitation, Förderung und Therapie; die 70er Jahre werden als Dekade der Rehabilitation bezeichnet. Mit der Entwicklung eines expertengeprägten Denkens von Behinderung, welches beinahe auf eine Entfremdung vom Menschen hindeutete, ist der „Begriff der ‚Förderkette‘, also das Durchlaufen bestimmter Förderstufen“ (HÄHNER 1998b, 31) eng verbunden: Erst wenn ein gewisses Maß an Hilfebedarf abgebaut und ein bestimmter Grad an Selbstständigkeit erreicht ist, erfolgt die Aufnahme in die ‚normale‘ Gesellschaft. Aus heutiger Sicht ist interessant, dass bereits in den 70er Jahren auf die Gefahr von ‚Isolutionskarrieren‘ – durch die nahezu lebenslange Förderung in von der Bevölkerung gesonderten Einrichtungen – aufmerksam gemacht wurde. In den 80er Jahren, welche bestimmt waren durch Einschränkungen und die Rücknahme von Leistungen aufgrund leerer Kassen und somit der Regung von Kritik, ist ein sich wandelndes Selbstbewusstsein insbesondere von Menschen mit einer Körperbehinderung und von Elternvereinigungen, welche die Integration ihrer Kinder mit Behinderung in allgemeine Kindergärten und Schulen anstreben, zu konstatieren. Wesentlich für dieses Jahrzehnt sind nach HÄHNER (1998b, 32) grundlegende Umorientierungen im Denken: Im Mittelpunkt der Betrachtung würde nicht mehr der Mensch mit Behinderung allein stehen, sondern der Mensch in seiner Lebenswelt (Speck 1987); Experten würden den Menschen mit Behinderung nicht mehr als Defizitwesen, sondern als Dialogpartner wahrnehmen (Goll 1993); der Mensch mit Behinderung wäre entdeckt worden als Mensch mit Fähigkeiten und Bedürfnissen (vgl. ebd., 31 f.).³

³ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die grundlegenden Umorientierungen nicht nur auf diese bestimmte Dekade festgelegt werden sollten: Haben Umorientierungen zum Teil bereits vorher stattgefunden, so kann ebenso festgestellt werden, dass bis heute teilweise noch Muster des defizitären Denkens und entsprechenden Handelns zu beobachten sind.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Umorientierung in der heilpädagogischen Praxis, die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses sowie der radikale Wandel in der Sonderpädagogik zweifellos das Verdienst von Selbsthilfebewegungen sind (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 16). Als Leitbilder, die bereits früh formuliert wurden und insbesondere für die Elternverbände die Basis ihres Handelns darstellten, ist neben dem Normalisierungsprinzip auch die Integration zu nennen. Der aus dem skandinavischen Raum stammende Normalisierungsgedanke wurde erstmals von dem dänischen Juristen Bank-Mikkelsen (1969) formuliert, welcher ein Leben ‚so normal wie möglich‘ für Menschen mit geistiger Behinderung forderte. Anfang der 70er Jahre griff der Schwede Nirje (1974) diesen Gedanken auf und entwickelte Grundprinzipien für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – beispielsweise das Prinzip eines normalen Tages-, Wochen- und Jahresablaufs oder das Prinzip normaler Lebensbedingungen (vgl. HÄHNER 1998b, 33).⁴

Neben dem Dänen Bank-Mikkelsen und dem Schweden Nirje war auch der Amerikaner Wolfensberger an der internationalen Verbreitung dieser Reformidee beteiligt. In Deutschland wurde das Normalisierungsprinzip Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre durch W. Thimm und Ch. von Ferber als praktisches Reformkonzept eingeführt (vgl. GRÖSCHKE 2007, 242). Wurde Normalisierung auch missverstanden als die „Normalisierung des Behinderten (...) [als] Erziehung zur Unauffälligkeit, zur Angleichung an die ‚Normalen‘“ (HÄHNER 1998b, 33; Anmerk. d. Verf.), so richtet sich die Maxime ‚Ein Leben, so normal wie möglich!‘ im ursprünglichen Sinne auf die Veränderung der institutionellen und strukturellen Lebens- und Betreuungsbedingungen in der Sonderpädagogik:

„Mitbürgerinnen und Mitbürger mit geistigen, körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen sollen ein Leben führen können, das dem ihrer nicht beeinträchtigten Mitbürgerinnen und Mitbürger entspricht. (...) Dieses ist am ehesten erreichbar, wenn die dabei eingesetzten Mittel so normal wie möglich sind“ (THIMM 1992, 283).

Es geht folglich um die Normalisierung von Lebensverhältnissen, welche sich am durchschnittlichen Leben der anderen Bürger orientiert. Unter die organisatorischen Richtlinien, die bei der Umsetzung einer solchen Reformidee gelten, sind die

⁴ Besonders interessant ist, dass in der aktuellen amerikanischen Diskussion herausgestellt wird, dass das Orientierungsprinzip der Selbstbestimmung im Rahmen des Normalisierungsprinzips als *ein* bedeutsamer Aspekt betrachtet wird und von Nirje als *eines* seiner Grundprinzipien gefasst wurde: ‚Normaler Respekt vor dem Individuum und dessen Recht auf Selbstbestimmung‘. Das Leitbild der Selbstbestimmung, welches nachfolgend erwähnt wird, gilt in den USA folglich als *ein* Teil der Normalisierungsbewegung (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2002, 64).

Deinstitutionalisierung, die Dezentralisierung und die Regionalisierung zu fassen. THIMM (1992, 283) resümiert:

„Es bahnt sich ein Perspektivenwechsel an von einem Denken, Planen und Handeln, das vornehmlich auf Institutionen gerichtet ist, zu einem funktionsbezogenen Denken, Planen und Handeln, das von alters- und alltagsspezifischen Lebensvollzügen nichtbehinderter Menschen ausgeht.“

Wolfensberger (1972) erweiterte den Normalisierungsgedanken und entwickelte einen rollentheoretischen Ansatz von Normalisierung. Er fordert eine „Aufwertung der sozialen Rollen“ (GRÖSCHKE 2007, 243) für Menschen mit Behinderungen „mit dem Ziel ihrer sozialen Anerkennung als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft und ihrer uneingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe“ (ebd.).

Mit dem Normalisierungsprinzip eng verknüpft ist in der aktuellen Sonderpädagogik das Postulat der Integration.

„Mit der Integrierung sind alle Maßnahmen gemeint, die eine möglichst unkomplizierte Teilnahme der Behinderten am Leben in der Gemeinschaft zum Ziel haben“ (Dybwad 1974; zit. n. HÄHNER 1998b, 34).

Nachdem im Zuge des Förderverständnisses der 60er Jahre viele Sonder- und Fördereinrichtungen, auch die Schule für Geistigbehinderte, entstanden waren, bedeutete dies zugleich eine Minderung der Chancen für Integration. Folglich begann ein mühsamer, heute noch andauernder Prozess mit dem Ziel, die Öffnung der allgemeinen Einrichtungen – wie etwa Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung – zu erstreiten.

Neben den normativen Leitideen der Normalisierung und der Integration⁵ sind die gegenwärtigen Entwicklungen in der Sonderpädagogik auch wesentlich bestimmt durch die Forderung nach Selbstbestimmung und nach Self-Advocacy⁶ (vgl. HÄHNER 1998b, 33 ff.). Der Anspruch auf Selbstbestimmung ist ursprünglich in der amerikanischen Independent-Living-Bewegung der 60er Jahre zu verorten. Ausgehend von dieser Bewegung, die hauptsächlich von Menschen mit Körperbehinderung getragen war, entwickelte sich im Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten die People First-Bewegung sowie die Self-Advocacy-

⁵ Eine ausführlichere Darstellung der Normalisierungsdebatte und der Diskussionen um Integration kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Bezüglich des Normalisierungsprinzips sei an dieser Stelle auf die Publikationen von Walter Thimm (1985) und Iris Beck (1996) hingewiesen; die Diskussionen um Integration sind detailliert bei Georg Feuser (1981) nachzulesen.

⁶ Self-Advocacy bezeichnet jede Aktivität von Selbstbestimmung oder -vertretung und somit den Gewinn von mehr Kontrolle für das eigene Leben (vgl. HÄHNER 1998b, 35).

Bewegung. Diese Entwicklung begann zunächst im angloamerikanischen Sprachraum und weitete sich dann auf den deutschsprachigen Raum aus (ausführlich dazu Kapitel 4.1). HÄHNER (1998b, 34 f.) stellt fest, dass sich auch Menschen mit geistiger Behinderung, die in seinen Augen bisher von Fachleuten dominiert worden waren, aufmachen, Selbstbestimmung zu fordern sowie das „Recht, das eigene Leben entsprechend den eigenen Wünschen und Bedürfnissen zu gestalten“ (ebd., 35) – dabei bleiben sie jedoch abhängig von Unterstützung und Hilfe. Eben diese Forderung nach Selbstbestimmung beginne derzeit, das Hilfesystem zu verändern und am Selbstverständnis der Professionellen zu rütteln.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Selbstbestimmungsdiskussion in Deutschland kritisiert wird, da sie zu einseitig sei und Selbstbestimmung häufig fälschlicherweise mit Empowerment gleichgesetzt werde, wodurch dieses Konzept verkürzt würde (vgl. WEIB 2000, 251; ausführlich dazu Kapitel 4.4.1). Selbstbestimmung wird in der vorliegenden Arbeit im Kontext des Empowerment-Ansatzes gedacht, welcher die Grundgedanken der Selbstbestimmung aufgreift und in ein umfassendes Konzept integriert; Empowerment wird somit neben den Leitideen der Normalisierung und Integration als dritte Leitidee der Behindertenhilfe betrachtet.

THEUNISSEN (1997a, 55) fasst den Umbruch in der Sonderpädagogik wie folgt zusammen:

„Abkehr vom traditionellen ‚medizinischen Modell‘; Abkehr von der Aussonderung, Ghettoisierung, Isolation und Besonderung behinderter Menschen in Sondereinrichtungen; ... Hinwendung zu einer bio-psycho-sozialen Problemsicht und lebensweltbezogenen Behindertenarbeit; Hinwendung zu Grundprinzipien der Normalisierung und Integration; Hinwendung zu einem bedarfsgerechten, bedürfnisorientierten und vernetzten System rehabilitativer Hilfen.“

Seiner Meinung nach werde diese Entwicklung unter dem Stichwort des Empowerment seit kurzem verstärkt befördert. Das Empowerment-Konzept habe im Bereich der Sozialen Arbeit bereits Eingang gefunden und sei nun „auf dem besten Wege ... auch eine neue Ära in der Behindertenhilfe einzuläuten“ (ebd.). In der folgenden tabellarischen Gegenüberstellung legen THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 43) die wesentlichen Unterschiede zwischen der traditionellen Heilpädagogik und dem

Konzept des Empowerment dar, wobei dieser Vergleich zum Abschluss dieses Kapitels als Überblick dienen soll:⁷

Traditionelle Heilpädagogik	Empowerment-Konzept
Betroffener – Laie, Patient	Betroffener – Experte
Professioneller Helfer ⁸ – Experte	Professioneller Helfer – Assistent
Medizinisches Modell	Sozialwissenschaftliches Modell
Defizitorientierung	Stärkenperspektive
Individuumzentrierte Interventionen	Lebensweltbezogene Behindertenarbeit
Ziel: (reibungslose) gesellschaftliche Anpassung	Ziel: Selbstbestimmung, kollaborative und demokratische Partizipation
Helfersicht und Fremdinteressen	Betroffenen- und Rechtsperspektive
Segregation und Besonderung	Integration und Inklusion

THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 16) bezeichnen diese Neuorientierung als Paradigmenwechsel.⁹ Im Ganzen lässt sich festhalten, dass das wesentliche Moment dieses neuen Paradigmas darin besteht, dass Menschen mit Behinderungen „eine eigene Stimme verliehen wird“ (ebd., 19). Durch die Empowerment-Philosophie wird ein Prozess der Veränderung der herkömmlichen Sonderpädagogik in Gang gesetzt, der eine Herausforderung an die Professionellen bedeutet. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit der Empowerment-Gedanke auch für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – insbesondere für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte – fruchtbar gemacht werden kann. Dieser Frage soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden; zuvor wird jedoch als Basis der Arbeit das ihr zugrunde liegende Verständnis von geistiger Behinderung erläutert.

⁷ Bezüglich der abgebildeten Tabelle soll erwähnt werden, dass THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 43) den Vergleich zwischen der traditionellen Heilpädagogik und dem Empowerment-Konzept in meinen Augen sehr einseitig aufzeichnen. So bleibt etwa unberücksichtigt, dass die Kompetenzorientierung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nicht erst mit dem Empowerment-Konzept entstand. Eine differenzierte Betrachtung diesbezüglich kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden.

⁸ Der Begriff ‚professionelle Helfer‘ meint helfende Berufsgruppen – im Rahmen dieser Arbeit insbesondere die Berufsgruppe der Pädagogen.

⁹ Der Fremdwörterduden versteht unter dem Begriff ‚Paradigma‘ ein „Denkmuster, das das wissenschaftliche Weltbild, die Weltsicht einer Zeit prägt“ (DUDENREDAKTION 2001, 726).

3 Zum Verständnis von geistiger Behinderung

Der Begriff ‚Geistige Behinderung‘ ist ein recht neuer Begriff. Angestoßen von der Elternvereinigung ‚Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.‘ (1958) hat sich dieser Terminus erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum durchgesetzt. Derzeit wird der Begriff sehr kontrovers diskutiert. Die terminologische Auseinandersetzung – es ist die Rede von ‚Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung‘, von ‚Menschen mit besonderem Förderbedarf‘, von ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ etc. – verdeutlicht, dass die Pädagogik nach einem neuen, entstigmatisierenden Begriff respektive nach einem neuen Verständnis sucht; denn wenngleich sich das Verständnis von geistiger Behinderung in den letzten Jahren gewandelt hat, ist ein neuer, konsensfähiger Begriff noch nicht gefunden (vgl. GOLL 1998, 15-19). So wird in der vorliegenden Arbeit trotz der anhaltenden Diskussion um die Wahl eines angemessenen Fachbegriffs, trotz des Bewusstseins über die Unzulänglichkeiten der Bezeichnung¹⁰ und trotz der Heterogenität dieses Personenkreises der Terminus ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ verwendet. Neuhäuser/Steinhausen (1999) argumentieren zu diesem Begriff wie folgt:

„[Eine] allgemeine Kategoriebezeichnung wie ‚Kinder‘, ‚Erwachsene‘, ‚Schüler‘, ‚Männer‘, ‚Frauen‘ [wird vorangestellt] ..., die Behinderungsproblematik wird als sekundäres Merkmal oder besser als Kennzeichnung einer besonderen Lebenslagenproblematik beschreibend hinzugefügt“ (zit. n. FORNEFELD 2004, 50; Anmerk. d. Verf.).

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich nicht der Ansicht bin, dass lediglich eine Begriffswahl bzw. ein Begriffsaustausch zu veränderten Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung führt. Dennoch scheinen mir dieser Terminus und die soeben dargelegte Argumentation von Neuhäuser/Steinhausen (1999) zumindest ein Versuch zu sein, die ontifizierende, defizitorientierte Perspektive zu überwinden.

FORNEFELD (2004, 77) bezeichnet die geistige Behinderung als „ein *komplexes System* einander bedingender Faktoren“ (ebd.; Herv. im Orig.). Um es zu erfassen,

¹⁰ FORNEFELD (2004, 50) weist darauf hin, dass die Bezeichnung ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ „semantisch problematisch“ ist. Wird Denken mit ‚Geist‘ gleichgesetzt, so greift dies zu kurz, denn wenn Menschen in ihrem Geist behindert genannt werden, so werden sie in ihrem Personsein zwangsläufig abgewertet. Obwohl dieses anthropologische Problem erkannt ist, wurde bisher noch keine treffendere Benennung für den genannten Personenkreis gefunden.

muss man sich aus verschiedenen Perspektiven nähern: So sind exemplarisch die medizinische, die psychologische, die pädagogische, die soziologische oder die philosophische Sichtweise zu nennen.¹¹ Eine allgemein gültige Definition ist neben den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zur Bezeichnung der geistigen Behinderung zudem durch die Uneindeutigkeit des Begriffs der Behinderung erschwert (vgl. ebd., 46). Ebenso betont SPECK (2003, 196) die Komplexität des Begriffs ‚Behinderung‘ und hebt hervor, dass bereits „die verschiedensten Versuche unternommen worden [sind], ... begriffliche Unklarheiten zu beseitigen oder abzuschwächen und zwar auch international“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.). Ehe diese Versuche erläutert werden, soll im Hinblick auf den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung noch ein Schritt früher angesetzt werden.

Das Anliegen der Geistigbehindertenpädagogik in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bestand darin, zwischen der Personengruppe der ‚Normalen‘ und der Personengruppe der ‚Geistigbehinderten‘ zu unterscheiden und diese voneinander abzugrenzen, um die Notwendigkeit einer besonderen pädagogischen Erziehung für Menschen mit geistiger Behinderung nachzuweisen.

„Als ‚geistig behindert‘ wurden Personen bezeichnet, welche in ihrem Lernverhalten nicht nur vorübergehend, sondern dauerhaft wesentlich hinter der vor allem am Lebensalter orientierten Erwartung lagen“ (STINKES 2003, 33).

Ihnen wurde eine ausschließlich (lebens-)praktische Bildbarkeit unterstellt; ebenso ging man von der Notwendigkeit einer Führungsbedürftigkeit im Lernprozess sowie von der engen Gebundenheit des Gelernten an die konkrete Situation aus. Fähigkeiten – etwa hinsichtlich der Konzentration, der Abstraktion oder der selbstständigen Aufgabenzergliederung – wurden ihnen abgesprochen. Der Intelligenzquotient diene als nahezu einzige Orientierung. Die Sichtweisen auf Menschen mit geistiger Behinderung waren zu dieser Zeit durchgängig defizitorientiert (vgl. ebd., 33 f.).

Trotz der historisch verstehbaren Bemühungen um ein neues Bild von Menschen mit geistiger Behinderung blieb die Beschreibung dieses Personenkreises medizinisch, defektorientiert und ontologisch: Die Behinderung galt als individuelles Problem. Im

¹¹ Eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Sichtweisen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar. Für einen Überblick sei bezüglich der verschiedenen Sichtweisen auf FORNEFELD (2004) verwiesen.

Fokus der exklusiven Pädagogik und Therapie stand die Korrektur der Störungen und Abweichungen; die vorhandenen Möglichkeiten wurden nicht beachtet (vgl. ebd., 36). Auch der – momentan noch – gültige Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte von 1982 steht im Zeichen dieses Verständnisses von geistiger Behinderung. Die Beschreibung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung ist sehr defizitär; die Defizite scheinen dauerhaft gültig. Das Lernverhalten der Schüler mit geistiger Behinderung wird durch die Merkmale einer eingeeengten, situationsverhafteten Aufnahmefähigkeit, einer handlungsgebundenen Lernfähigkeit sowie einer beeinträchtigten Strukturierungsfähigkeit und Lerndynamik gekennzeichnet (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1982, 7 f.). Es ist wichtig sich vor Augen zu führen, dass das jeweilige Bild von Menschen mit geistiger Behinderung immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Normvorstellungen zu betrachten ist, da Normen sowohl gesellschaftsabhängig als auch historisch bedingt sind und somit Veränderungen unterliegen. Auf diesen Zusammenhang von Behinderungsbegriff und Normativität hat Lindmeier (1993) ausdrücklich hingewiesen. Gegen Ende der 70er Jahre wurde verstärkt die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt diskutiert, was dazu führte, dass geistige Behinderung zu Beginn der 80er Jahre als Stigmatisierung und zugleich als soziale Beeinträchtigung verstanden wurde. So kann in der im Jahr 1980 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedeten ‚International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps‘ (ICIDH) eine Ablösung von einer nur individuumzentrierten Sichtweise festgestellt werden (vgl. STINKES 2003, 36). Diese Klassifikation differenziert zwischen drei Kategorien (zit. n. ebd.):

- „impairment = Schädigung im Sinne einer allgemeinen Störung des Organismus
- disability = Behinderung im Sinne einer Störung auf der personalen Ebene
- handicap = Benachteiligung im Sinne der Konsequenzen auf der sozialen Ebene.“

Bezüglich der ICIDH ist zum einen kritisch darauf zu verweisen, dass Behinderung durch die Bestimmung als Störung auf der personalen Ebene latent wesensbestimmt bleibt. Zum anderen ist anzumerken, dass Behinderung zwar auch als soziale Beeinträchtigung verstanden wird, doch diese „auf den (kausalen) Zusammenhang von Schädigung oder Schaden und Funktionsbeeinträchtigung“ (ebd., 37) bezogen bleibt, da die drei Begriffsebenen als ursächlich miteinander verknüpft betrachtet werden. Trotz dieser kritischen Anmerkungen ist grundlegend – auch im Zuge der

Normalisierungsdebatte, der Integrationsdiskussion sowie der Empowerment-Bewegung – ein Wandel des Verständnisses von geistiger Behinderung zu beobachten:

„Geistige Behinderung‘ wurde als Ausdruck eines Zuschreibungsprozesses von Seiten der Mitmenschen erkannt“ (ebd., 39).

Die soziologische Theorie Goffmans (1967) beeinflusste die Geistigbehindertenpädagogik in den 80er Jahren. Geistige Behinderung wurde demnach als Ergebnis von Interaktionen gesehen, bei denen der Mensch mit geistiger Behinderung stigmatisiert und somit ausgegrenzt wird. In diesem Kontext ist auf die Auffassung der materialistischen Behindertenpädagogik hinzuweisen: So betont etwa Jantzen (1976), dass die Stigmatisierung nicht allein zu einer geistigen Behinderung führt, sondern die primäre Schädigung das Individuum an der Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen hindert.

„Behinderung wird daher *auch* als sozialer Prozess verstanden und nicht nur als eine individuumsspezifische Störung menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse“ (ebd.; Herv. d. Verf.).

Der Perspektivwechsel in der Sichtweise von Menschen mit (geistiger) Behinderung rückt den Menschen in seiner Lebenswelt als Dialogpartner mit Wünschen, Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten in den Mittelpunkt. In diesem Sinne wurde das Verständnis von (geistiger) Behinderung in den 90er Jahren korrigiert, was sich in verschiedenen Bereichen – wie etwa Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft – widerspiegelt (vgl. ebd., 39 ff.).

Da die Klassifikation der ICDH aufgrund der einseitigen Orientierung an Defiziten und der Ausblendung der Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen kritisiert wurde, legte die WHO eine Revision, die ‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ (ICF oder ICDH-2¹²), vor. Betont wurden nun neben der Komplexität von Behinderung auch ihre sozialen Folgen. Die Fachbegriffe ‚activity‘ und ‚participation‘ ersetzen die Termini ‚disability‘ und ‚handicap‘ der ICDH (1980). Demzufolge werden unterschieden (zit. n. SPECK 2003, 197):

- „Beeinträchtigungen der körperlichen Funktionen, der einseitigen Fähigkeiten oder der seelischen Gesundheit

¹² Die ICF löste die ICDH von 1980 ab. Die Arbeitsentwürfe der ICF werden mit ICDH-2 bezeichnet. Die englischsprachige Originalausgabe der ICF wurde im Jahr 2001 von der WHO veröffentlicht; in deutscher Übersetzung liegt die ICF unter dem Titel ‚Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit‘ seit dem Jahr 2005 vor (vgl. DIMDI 2005, 2; LINDMEIER 2007, 165).

- Störungen der Aktivität
- Störungen der Partizipation (sozialen Teilhabe). Letztere gelten auch als Folgeerscheinungen aus den zu Grunde liegenden Funktionsbeeinträchtigungen.“

Nochmals soll betont werden, dass nicht der Defekt bzw. die Beeinträchtigung im Vordergrund steht; Behinderung wird nun als Folge einer durch die Beeinträchtigung veränderten Partizipation verstanden. Deshalb wurde die Partizipation, welche das Verhältnis von dem Individuum und seinem jeweiligem Kontext berücksichtigt, um gesellschafts- und umweltbezogene Faktoren ergänzt. In diesem Zusammenhang wird Behinderung als verhältnishafter, relativer und relationaler Begriff verstanden. Dies bedeutet, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht als defizitäre Wesen mit einem unabänderlichen Schicksal, sondern im Verhältnis zu den gesellschaftlichen, sich – kulturell, gesellschaftspolitisch und historisch – verändernden Normen betrachtet werden (vgl. STINKES 2003, 42 f.).

Die folgende Abbildung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF (2001) der WHO veranschaulicht, dass „Funktionsfähigkeit und Behinderung eines Menschen eine *dynamische Interaktion* zwischen dem Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren [umwelt- und personbezogene Faktoren] darstellen“ (LINDMEIER 2007, 165 f.; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.).



Abb. 1: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF der WHO (DIMDI 2005, 23)

LINDMEIER (2007, 165) erklärt, dass das der ICF zugrunde liegende relationale Verständnis von Behinderung und Funktionsfähigkeit „durch die Integration zweier gegensätzlicher Erklärungsmodelle, nämlich des *medizinischen* und des *sozialen* Modells“ (ebd.; Herv. im Orig.) entsteht. Mit ihrem bio-psycho-sozialen Ansatz versucht die ICF „eine Synthese zu erreichen, die eine kohärente Sicht der

verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller *und* sozialer Ebene ermöglicht“ (DIMDI 2005, 25; Herv. d. Verf.).

Diesen Überlegungen entsprechend hat Thimm (1999) bereits vor einigen Jahren das Verständnis von geistiger Behinderung wie folgt dargelegt:

„Die geistige Behinderung eines Menschen wird als komplexer Zustand aufgefasst, der sich unter dem vielfältigen Einfluss sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen entwickelt hat. Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussagen zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potentiellen Fähigkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt“ (zit. n. FORNEFELD 2004, 50).

Die Darstellung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von geistiger Behinderung soll mit dem folgenden Zitat aus dem Abschlussbericht des BILDUNGSPROJEKTS SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE (2004, 14 f.) geschlossen werden:

„Geistige Behinderung ist mit einer Beeinträchtigung der intellektuellen oder kognitiven Funktion verbunden, welche die Bewältigung von situativen Anforderungen und Erwartungen erschweren kann. Aber wie und ob ein Mensch mit geistiger Behinderung sein Leben aktiv gestalten kann, hängt davon ab, ob eine entsprechend neugierige und pädagogisch kreative Umwelt engagierte Hilfen, Assistenzen und Unterstützungssysteme ermöglicht.“

THEUNISSEN (2008, 7 f.) vertritt die Ansicht, dass die Neufassung des Behinderungsbegriffs durch die WHO und die damit verknüpfte stärkere Beachtung von sozialen Aspekten Hand in Hand mit den Empowerment-Bewegungen ging, welche einen maßgeblichen Beitrag zur Stärkung der Rechte sowie zur gesetzlichen Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen geleistet haben. Im Zuge dieser Feststellung scheint mir ein Übergang zur eingehenden Erläuterung des Empowerment-Konzepts angebracht.

Zuvor sollen jedoch noch anthropologische Impulse skizziert werden, welche als Grundlage aller Überlegungen stets mitzudenken sind: Betrachtet man Behinderung als wesensgemäß zum Menschsein des Menschen mit Behinderung gehörig, so hat dieser „nicht nur einen behinderten Körper, eine behinderte Seele oder einen behinderten ‚Geist‘, sondern der Mensch mit Behinderung *ist* seine Behinderung“ (FORNEFELD 2004, 78; Herv. im Orig.). FORNEFELD (2004, 78) weist darauf hin, dass eben diese Beteiligung des Menschen an seiner Behinderung in Definitions- und Klassifikationsversuchen nicht berücksichtigt wird; die Autorin betont jedoch, dass Behinderung als eine Seinsform des Menschen betrachtet werden muss. Von dem Philosophen Georg Stenger (1999) wird Behinderung definiert als Phänomen, „das,

lässt man sich nur darauf ein, eine ganze Welt eröffnet, in der nicht nur alles ganz anders aussieht, sondern im Grunde auch nicht verglichen werden kann mit anderen, ohne dass man Entscheidendes nimmt“ (zit. n. ebd., 79). Folglich besitzt jeder Mensch – ob mit oder ohne Behinderung – seine Welt, die für den anderen nicht vollständig erfassbar ist. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, dass sich professionelle Helfer dem Anderen, dem Menschen mit geistiger Behinderung, in seiner Einmaligkeit öffnen. Für die Akzeptanz des Anderen in seinem So-Sein müssen sich die Professionellen jedoch zunächst ihres Menschenbilds bewusst werden (vgl. ebd., 79 ff.). Einen wesentlichen Beitrag für eine solche Reflexion leistet meiner Ansicht nach das im Folgenden dargestellte Empowerment-Konzept mit seinem Grundzug des dialektischen Denkens.

4 Das Empowerment-Konzept

Die Darlegung des Empowerment-Konzepts beginnt mit einem Abriss über die historische Entwicklung der Empowerment-Bewegung, welche dem Leser als Orientierung dienen soll. Der Fokus wird dabei besonders auf die Entwicklung von Selbstvertretungsgruppen von Menschen mit Behinderungen gesetzt. Der historischen Skizze schließt sich die Annäherung an den Begriff ‚Empowerment‘ an. In diesem Zusammenhang wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Begriffsverständnis von Empowerment festgehalten. Dem folgen die Erläuterung des Menschenbilds, auf welchem die Überlegungen zu Empowerment basieren, und der damit verbundene Blick auf die Stärken des Menschen. Anschließend werden die normativ-ethischen Überzeugungen von Empowerment in Form der Drei-Wertebasis – Selbstbestimmung, kollaborative und demokratische Partizipation und Verteilungsgerechtigkeit – aufgezeigt, wobei zu erwähnen ist, dass die Darstellung des Bezugswerts der Selbstbestimmung einen großen Raum einnimmt. Dies geschieht nicht aus dem Grund, dass dieser Wert stärker gewichtet wird als die anderen beiden Werte, sondern deshalb, weil es bezüglich der Selbstbestimmung in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik häufig zu Vereinseitigungen gekommen ist, was eine rege Diskussion nach sich zog.

Nach den Ausführungen zur Wertebasis wird Empowerment handlungspraktisch auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene sowie der strukturellen Ebene beleuchtet. Das Kapitel schließt mit einem Plädoyer für die Widersprüchlichkeit, welches den dialektischen Grundzug der Empowerment-Philosophie und damit divergentes Denken als entscheidend für den Ansatz des Empowerment hervorhebt.

4.1 Historische Skizze

Obschon die Ideengeschichte des Empowerment ins 19. Jahrhundert zurückreicht, tritt dieser Begriff zum ersten Mal als „handlungsanleitende Denkfigur“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 15) in der Bürgerrechtsbewegung der schwarzen Bevölkerung in den USA auf. Hiermit unmittelbar verbunden sind der Name und das Wirken von Martin Luther King, dessen Lebenswerk getragen war von der Grundüberzeugung, dass Menschen ihr Leben in die eigene Hand nehmen können (vgl. HERRIGER 1997, 22). In Aktionen gewaltfreien Widerstands und durch

Programme zur Aufklärung und Bewusstseinsbildung setzte sich die schwarze Minderheitsbevölkerung für soziale Gerechtigkeit und politische Teilhabe ein (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 15).

So gilt die amerikanische civil-rights-Bewegung als Geburtsort der Philosophie und Praxis des Empowerment. Diese Bewegung fungierte in den letzten 30 Jahren als Vorbild für andere Randgruppen in den westlichen Industrienationen. Bis heute gibt es zahlreiche soziale (Emanzipations-)Bewegungen wie zum Beispiel die Frauen-, Ökologie-, Friedens-, Behinderten-, Kommunitarismus- und Gesundheitsbewegung, verschiedene Selbsthilfegruppen und weitere Projekte und Initiativen, welche Empowerment als ein politisches Programm ausweisen (vgl. HERRIGER 1997, 18-36). Als gesellschaftskritisches Korrektiv verfolgt Empowerment – im ursprünglichen Sinne – das Ziel von mehr Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Lebensqualität und strebt eine lebendigere Demokratie an. Der Terminus ‚Empowerment‘ steht folglich für ein Konzept, das den Konflikt mit der Gesellschaft bzw. ihren Instanzen sozialer Kontrolle nicht scheut (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 31 f.; THEUNISSEN 1999, 101). Das Empowerment-Konzept entwickelte sich aus der Praxis von Selbsthilfeinitiativen, Protestaktionen und Projekten unterschiedlicher Adressaten (psycho-)sozialer Dienstleistungen – etwa von Menschen in Armut, Menschen in Arbeitslosigkeit, Menschen in sozialer Benachteiligung, Menschen mit psychischer Erkrankung oder Menschen mit Behinderungen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 11).

Bezüglich der Thematik der vorliegenden Arbeit steht in der folgenden Darstellung nun die Entwicklung von Selbstvertretungsgruppen von Menschen mit Behinderungen im Zentrum.

Unzufrieden mit der Situation der Ausgrenzung, Entmündigung, Bevormundung und Benachteiligung (vgl. THEUNISSEN et al. 2000, 129) sowie dem Gefühl, von der traditionellen Heilpädagogik (ausführlich dazu Kapitel 2) nicht ernst genommen zu werden, sahen sich in den letzten Jahren viele Betroffene dazu veranlasst, sich in Selbsthilfegruppen zu organisieren und gemeinsam für Menschenrechte und Lebensautonomie einzutreten (vgl. THEUNISSEN 1998b, 125).

HERRIGER (1997, 26) würdigt Selbsthilfegruppen als „unverzichtbare soziale Dienstleistungen eigener Qualität“ und als „ein kritisches Gegenprogramm gegen eine zugleich wohlmeinende und entmündigende Staatsfürsorglichkeit“ (ebd.).

„Sie ist der Versuch von Menschen, in solidarischer Eigenleistung ein Netz sozialer Unterstützung zu errichten, neue Formen der Bewältigung von Lebensproblemen zu erproben und sich Ressourcen von Eigenverfügung und Gestaltungsmacht (wieder) anzueignen“ (ebd., 27).

Als federführend agierte die amerikanische Independent-Living-Bewegung: Beratungs- und Dienstleistungszentren wurden geschaffen, in welchen sich Menschen mit Körperbehinderung oder Sinnesschädigung bis heute eigenverantwortlich organisieren und sich gegenseitig beraten (vgl. THEUNISSEN 1998b, 125 f.). Ausdrückliche Forderungen von den Betroffenen waren die Anerkennung der Menschen- bzw. Bürgerrechte für Menschen mit Behinderungen, die Anerkennung als ‚vollwertige‘ Personen, die Anerkennung als ‚Experten in eigener Sache‘ und die Anerkennung von Kompetenzen (vgl. THEUNISSEN 2002b, 51). Im deutschsprachigen Raum tritt die ‚Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben‘ als Selbstorganisation von Menschen mit Behinderungen auf. Erfahrungsberichte aus Kanada, Großbritannien, Holland, Österreich, den USA und den skandinavischen Ländern zeigen, dass auch Menschen mit „mental handicaps“ (THEUNISSEN 1998b, 126) für ihre Rechte und Interessen öffentlich eintreten können – teilweise in Kooperation mit anderen Selbsthilfegruppen der Independent-Living-Bewegung, teilweise durch eigene Vereine. SCHIRBORT (2007b, 304) stellt fest, dass die Idee der Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten Anfang der 1970er zunehmend Verbreitung fand. Beispielhaft hierfür ist die in den USA entstandene Self-Advocacy-Bewegung zu nennen, die sich den Namen ‚People First‘ gab und seither unter diesem Leitbegriff agiert.¹³ Auch in Europa (Großbritannien, Schweden, Niederlande, Österreich und Deutschland) haben sich inzwischen zahlreiche politisch wirksame Selbstvertretungsgruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten unter dem Namen ‚People First‘ gegründet (vgl. ebd., 253; ebd. 304 f.).

„Self-Advocacy handelt von unabhängigen Gruppen behinderter Menschen, die sich gemeinsam für Gerechtigkeit einsetzen, indem sie einander helfen, ihr Leben zu führen und gegen Diskriminierung zu kämpfen“ (Dybwad 1996; zit. n. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 53).

Die Entwicklung der Selbstorganisation und Selbstvertretung ist als ein Empowerment-Zeugnis zu verstehen (vgl. ebd.). Der Blick richtet sich auf die Selbstgestaltungskräfte der Adressaten und auf ihre Ressourcen (vgl. HERRIGER 1997,

¹³ Mit der Bezeichnung ‚People First‘ wollen die Betroffenen ausdrücken, dass sie *zuerst* Menschen sind und als solche anerkannt werden möchten.

7); die Betroffenen treten als ‚Experten in eigener Sache‘ auf (vgl. THEUNISSEN 1999, 101). Im Vergleich zur amerikanischen Self-Advocacy-Bewegung ist die People First-Bewegung in Deutschland und Österreich relativ jung. Erste Initiativen sind seit den 1990er Jahren zu verzeichnen: angeregt durch den Bundeskongress der Lebenshilfe im Jahr 1994 ‚Ich weiß doch selbst, was ich will! – Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung‘ über das Projekt ‚Wir vertreten uns selbst‘ (1997) bis hin zur Gründung des Vereins ‚Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.‘ im Jahr 2001 als ein Verein für und von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. SCHIRBORT 2007a, 253 f.). Eine weitreichende Entwicklung von Selbstvertretungsgruppen wie im angloamerikanischen Sprachraum hat es in Deutschland bislang jedoch noch nicht gegeben (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 63).

In diesem Zusammenhang ist zum Abschluss der historischen Skizze zu erwähnen, dass die Empowerment-Philosophie in der amerikanischen Sozialarbeit, Behindertenhilfe und Gemeindepsychologie nicht mehr wegzudenken ist, wohingegen die Rezeptionsgeschichte des Empowerment-Konzepts im deutschen Sprachraum – wie bereits verdeutlicht wurde – noch kurz ist. Empowerment versteht sich unter seinen Befürwortern als „neuer, aus dem angloamerikanischen Sprachraum importierter Wegweiser für die Praxis der Sozialen Arbeit und der psychosozialen Hilfe“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 11) und als „ein neues Fortschrittsprogramm für die Soziale Arbeit ..., das mit lieb gewonnenen Gewißheiten der helfenden Profession bricht und der psychosozialen Praxis neue Zukunftshorizonte eröffnet“ (HERRIGER 1997, 7). Bekannt geworden ist das Empowerment-Konzept in der deutschsprachigen Heilpädagogik, und hier besonders im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik, hauptsächlich durch Georg Theunissen (vgl. WEIß 2000, 256).

Viele Fachleute und Eltern zeigen sich gegenüber dem Konzept eher skeptisch. THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 19) vermuten die Ursachen hierfür in der ‚Erblast‘ der Behindertenhilfe – der Medizinisierung von geistiger Behinderung und heilpädagogischer Praxis, der Besonderung von Menschen mit geistiger Behinderung etc. – sowie in „den traditionellen Werten einer christlich-caritativen Hilfe durch Allround-Versorgung“ (ebd.). Er weist jedoch auch, und dies ist entscheidend, auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Befürchtungen hin (vgl. ebd.).

So muss bedacht werden, dass Konzepte aus dem angloamerikanischen Sprachraum, wie das des Empowerment, im Allgemeinen nicht vorbehaltlos in den

deutschen Sprachraum importiert werden können. Der angloamerikanische Begriff ‚mental retardation‘ umfasst neben Menschen mit einer geistigen Behinderung auch Menschen mit einer Lernbehinderung und geht somit „weit über das hierzulande übliche Etikett ‚geistig behindert‘ hinaus“ (THEUNISSEN 1997a, 60). Dies kann leicht zu Missverständnissen führen (vgl. ebd.). Wendeler (1993) oder auch Rosen (1994) konstatieren, dass Empowerment auch „ungewollt zu Fehleinschätzungen der Bedürfnisse und Fähigkeiten“ (Wendeler 1993; zit. n. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 20) von den Menschen führen können, die im engeren Sinne als geistig behindert bezeichnet werden. Dies kann „eine gefährliche Mischung aus Überforderung und Vernachlässigung zur Folge haben“ (Wendeler 1993; zit. n. ebd.). Bevor jedoch auf kritische Äußerungen eingegangen wird, soll das Empowerment-Konzept nun begrifflich wie inhaltlich dargelegt werden.

4.2 Begriffliche Annäherung

Der Terminus ‚Empowerment‘ stammt – wie in der historischen Skizze bereits aufgezeichnet – aus den USA. Häufig wird er sinngemäß als ‚Selbstbemächtigung‘, ‚Selbstermächtigung‘, ‚Selbstbefähigung‘ oder „als Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ (LENZ 2002, 13) übersetzt, doch THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 11) betonen, dass eine solche Übersetzung zu kurz greift. Bis heute gibt es keine einheitliche Definition und konzeptionelle Gestalt von Empowerment (vgl. HERRIGER 1997, 11). Keupp (1987) bezeichnet Empowerment als Prozess, „innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. Empowerment bezieht sich auf einen Prozess, in dem die Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffene Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt“ (zit. n. LENZ 2002, 14).

Die Betroffenen nehmen ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand, werden sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst, entwickeln eigene Kräfte und nutzen soziale Ressourcen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 12).

„Empowerment wird damit als Prozess der Bemächtigung von einzelnen oder Gruppen verstanden, denen es gelingt, die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu erobern“ (STARK 1993, 41).

Empowerment hat somit nicht bestimmte Ergebnisse oder die Erreichung von Normen zum Ziel, sondern möchte einen Prozess der Gestaltung und Gestaltbarkeit sozialer Lebensräume beginnen (vgl. STARK 1996, 111). Dabei sollen die Betroffenen ermutigt werden, Ressourcen zur Bewältigung belastender Lebensumstände zu nutzen. Hiermit ist die Rolle der Professionellen angedeutet (ausführlich dazu Kapitel 5.2), denn:

„[Empowerment steht auch] für eine veränderte helfende Praxis, deren Ziel es ist, die Menschen zur Entwicklung ihrer eigenen (vielfach verschütteten) Stärken zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zu Selbstbestimmung und Selbstveränderung zu stärken und sie bei der Suche nach Lebensräumen und Lebenszukünften zu unterstützen, die ihnen einen Zugewinn an Autonomie, sozialer Teilhabe und eigenbestimmter Lebensregie versprechen“ (HERRIGER 1997, 7; Anmerk. d. Verf.).

Trotz dieser Zielaspekte kann der Kern des Konzepts aufgrund unterschiedlicher begrifflicher Konnotationen, thematischer Brennpunkte und abgeleiteter methodischer Rezepturen nur schwer ausgemacht werden (vgl. HERRIGER 1997, 8). Diese Bedeutungsoffenheit ist nach STARK (2002, 72) Manko und Vorteil zugleich: Das Empowerment-Konzept entspricht zwar momentan „(noch) nicht den wissenschaftstheoretischen Anforderungen einer Theorie psychosozialen Handelns“ und bietet kein „definiertes Regelwerk für professionelles Handeln in bestimmten Problemfeldern“ (ebd.); doch eben mit dieser fehlenden Operationalisierung oder positiv ausgedrückt, mit diesem ganzheitlichen Charakter und seinen vielfältigen Anschlussstücken eröffnet das Konzept die Möglichkeit, die Routinen und Gewohnheiten in Theorie und Praxis „unter neuen Blickwinkeln zu sehen und eingefahrene Denk- und Sprachmuster zu erkennen und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Aufgrund der Unbestimmtheit und Vielschichtigkeit des Begriffs scheint es vor einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept notwendig, den Empowerment-Begriff zu präzisieren. Zu einer Definition von Empowerment lassen sich vier begriffliche Zugänge unterscheiden, welche in einem engen, interdependenten Zusammenhang stehen (vgl. THEUNISSEN 2003, 45):

- Empowerment – lebensweltlich buchstabiert

Empowerment verweist auf Selbstverfügungskräfte, auf vorhandene individuelle Ressourcen und Stärken. Durch diese wird dem Individuum die Bewältigung von Krisen und Belastungen im Alltag aus eigener Kraft, die Realisierung des Lebens in eigener Regie und nach eigenen Bedürfnissen möglich. Von zentraler Bedeutung ist

hier das unbedingte Vertrauen in die Stärken von Menschen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 12).

„Empowerment ist also als ein Prozess zu betrachten, in dem Menschen, Organisationen oder Gemeinschaften ihren ökologischen und sozialen Lebensraum gestalten und so mit einschränkenden Bedingungen und problematischen Situationen kreativ und ihren Bedürfnissen gemäß umgehen lernen“ (STARK 1996, 107).

THEUNISSEN (2003, 45 f.) führt ein Beispiel an: Ein Mensch mit geistiger Behinderung ist eine ‚empowered person‘, wenn er sich seiner Schwächen bewusst ist und damit souverän umgehen kann („Ich kann nicht lesen, aber ich verlaufe mich nicht in der Stadt.“).

- Empowerment – politisch buchstabiert

Empowerment wird mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft verbunden. Menschen treten alleine oder in Gruppen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit heraus und eignen „sich ein Mehr an Macht, Verfügungskraft und Entscheidungsvermögen“ (HERRIGER 1997, 12) an. Sie versuchen sich durch politische Einflussnahme zu emanzipieren. Beispielhaft hierfür sind die politischen Aktionen von Menschen mit Behinderungen gegen Institutionalisierung, Benachteiligung und Diskriminierung – so etwa die Independent-Living-Bewegung (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 12; ebd., 44-66) oder auch Aktionen von engagierten Eltern von Kindern mit Behinderungen (vgl. THEUNISSEN 2005, 2).

- Empowerment – reflexiv buchstabiert

Im reflexiven Wortsinn kennzeichnet Empowerment einen Prozess der „Selbstaneignung von Lebenskräften“ (HERRIGER 1997, 14), mit denen die selbstbestimmte Gestaltung und Bewältigung des eigenen Lebens gelingen kann. Eine solche Definition betont den Aspekt der aktiven Selbstorganisation und der Selbsthilfe der Betroffenen. Zusammenschlüsse von Menschen mit Behinderungen oder von Eltern von Kindern mit Behinderungen in Selbsthilfegruppen sind exemplarisch für einen solchen selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess anzuführen (vgl. THEUNISSEN 2005, 2).

- Empowerment – transitiv buchstabiert

Transitive Definitionen richten den Fokus auf die Seite der Mitarbeiter psychosozialer Dienste, die „Prozesse der (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungs Kräften anregen, fördern und unterstützen und Ressourcen für Empowerment-Prozesse

bereitstellen“ (HERRIGER 1997, 15). Für diese Bedeutung von Empowerment wird häufig der Begriff ‚enabling‘ verwendet. THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 13) heben hervor, dass es „um das *Anstiften* zu individuellen und kollektiven Empowerment-Prozessen“ (ebd.; Herv. im Orig.) geht und nicht darum, jemanden zu ermächtigen. Hier steht Empowerment für eine professionelle Praxis, die dazu bereit sein muss, „die traditionelle hierarchisch-paternalistische Ebene professioneller Arbeit aufzugeben und sich auf Prozesse des Aushandelns und Verhandelns, des gemeinsamen Suchens und Entdeckens einzulassen“ (STARK 2002, 16).

Diese vier Zugänge schaffen eine erste Ordnung in der Vielfalt der Definitionsangebote. Was nach HERRIGER (1997, 16 f.) fehlt, ist ein zweiter ordnender Schritt; daher bündelt er die vier Zugänge unter zwei zentralen Aspekten:

- Empowerment als Prozess der Selbstaneignung von Macht und Gestaltungskraft

Eingebunden in den Kontext der Bürgerrechts- und Selbsthilfe-Bewegung entstand ein Verständnis von Empowerment, in welchem sich der politische und der reflexive Zugang zum Begriff des Empowerment miteinander verknüpfen.

„Empowerment wird hier verstanden als ein Prozeß der Selbst-Bemächtigung, in dem Menschen, die von Ressourcen der Macht abgeschnitten sind, sich in kollektiver politischer Selbstorganisation in die Spiele der Macht einmischen“ (ebd., 16).

- Empowerment als Fokus professioneller Bemühungen

In diesem Verständnis von Empowerment verbinden sich lebensweltliche und transitive Definitionen. Als Handlungsziel einer Empowerment-Praxis nennt HERRIGER (1997, 17), den „Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können.“

Ebenso wie in der Arbeit von HERRIGER (1997, 17), welcher insbesondere die Brückenschläge zwischen Empowerment und Sozialer Arbeit thematisiert, basieren die folgenden Ausführungen auf der Grundlage dieses letztgenannten Begriffsverständnisses.

Im Rahmen der begrifflichen Annäherung an den Begriff des Empowerment ist abschließend auf die Zielgruppenbezogenheit hinzuweisen: Empowerment ist kontext- und betroffenenabhängig. Es kann für verschiedene Gruppen in verschiedenen Kontexten verschiedene Formen annehmen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 14). Welche Überlegungen im Hinblick auf Empowerment und Menschen mit geistiger Behinderung anzustellen sind, wird in Kapitel 5 dargelegt.

4.3 Menschenbild

Bis vor kurzem orientierte sich die Heilpädagogik aufgrund ihrer Verschiebenheit zum traditionellen psychiatrisch-medizinischen Modell an den Defiziten, Mängeln und Problemen von Menschen mit Behinderungen oder deren Eltern. Das Klientel galt als behandlungs- und anweisungsbedürftig; die damit verbundene Defizitorientierung war eine unhinterfragte Prämisse (vgl. THEUNISSEN 2002a, 139; ausführlich dazu Kapitel 2). Empowerment versteht sich nun als Einladung zum Perspektivenwechsel. An die Stelle der Defizitorientierung tritt ein neuer Blick: Der Fokus liegt jetzt auf den Stärken und Ressourcen der betroffenen Personen. Der konzeptuelle Kern des Empowerment-Konzeptes präsentiert sich als „verändertes, optimistisch gestricktes Menschenbild“ (HERRIGER 1997, 73). Menschen werden als „kompetente Konstrukteure eines gelingenden Alltags“ (ebd.), als „Experten in eigener Sache“ (THEUNISSEN 2002a, 139) wahrgenommen.

„Das Subjektmodell des Empowerment-Konzeptes ... ist getragen von dem festen Glauben an die Fähigkeiten des Individuums, in eigener Kraft ein Mehr an Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebenssouveränität zu erstreiten – und dies auch dort, wo das Lebensmanagement der Adressaten sozialer Hilfe unter einer Schicht von Abhängigkeit, Resignation und ohnmächtiger Gegenwehr verschüttet ist“ (HERRIGER 1997, 74 f.).

Der Blickwinkel im Empowerment-Konzept richtet sich folglich *gezielt* auf die Stärken der Menschen – „auch unter den eingeschränkten Bedingungen des Mangels oder vor dem Hintergrund vielfältiger persönlicher und sozialer Defizite“ (STARK 1996, 108). Eine einheitliche Definition des Begriffs der Stärken gibt es in der Fachliteratur nicht. Es finden sich vielmehr Umschreibungen oder sinnverwandte Wörter wie beispielsweise Ressourcen oder Kompetenzen (vgl. THEUNISSEN 2002a, 141). Der Begriff der Ressource wird von Lenz (2000) definiert als

„jeder Aspekt des seelischen Geschehens und der sozialen Lebenssituation eines Menschen ... z.B. motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung,

Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale ... sowie zwischenmenschliche Beziehungen“ (zit. n. KRISOR 2002, 119).

Unter Kompetenz versteht THEUNISSEN (2002a, 141)

„die Fähigkeit eines Individuums, individuelle und soziale Ressourcen so zu nutzen, dass eine gegebene Situation möglichst autonom bewältigt werden und ein soziales und sinnerfülltes Leben aufrechterhalten und weiterentwickelt werden kann.“

Im Rahmen der Stärken-Perspektive werden die menschlichen Fähigkeiten und positiven Attribute sowie Wege der Entwicklung von individuellen und sozialen Ressourcen gewürdigt. Die Perspektive wird getragen von der Ansicht, dass Menschen nicht wachsen können, wenn man sich auf ihre Probleme konzentriert, denn dadurch wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geschwächt (vgl. THEUNISSEN 2005, 3). Die von Weick (1992) formulierte Überzeugung, dass Menschen „in ihrem Handeln immer dann, wenn ihre positiven Fähigkeiten unterstützt werden, auf ihre Stärken zurückgreifen“ (zit. n. THEUNISSEN 2002a, 143) gilt für *alle* Personen – auch für Menschen mit Behinderungen und ihre Familien. Zudem geht das Stärkenmodell davon aus, dass jede Person über eine innere Kraft als Widerstandsressource verfügt. Diese Annahme rührt aus der Resilienzforschung und bezeichnet eine Widerstandskraft, welche aus dem Zusammenspiel von individuellen und sozialen Schutzfaktoren resultiert. Als individuelle Schutzfaktoren sind exemplarisch der Glaube an die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens, ein positives Selbstwertgefühl, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zu flexibler Anpassung an kritische Situationen zu erwähnen; soziale Schutzfaktoren wären Vertrauenspersonen für emotionale Unterstützung oder so genannte ‚Enabling Niches‘, welche soziale, tragfähige Netzwerke (z.B. Selbsthilfegruppen, soziale Dienstleistungsangebote) bezeichnen, jedoch nicht per se schützend sind. Wichtig ist, dass Betroffene die emotionale Unterstützung als Entlastung und Ermutigung erleben. Dieses Zusammenspiel von individuellen und sozialen Faktoren verdeutlicht, dass die Stärken-Perspektive eine Lebensweltorientierung impliziert, welche für system-ökologische Ansätze (Bronfenbrenner 1981) kennzeichnend ist (vgl. THEUNISSEN 2002a, 143 f.), denn Individuen sind stets mit ihren sozialen Kontexten in einem interdependenten Verhältnis zu verstehen (vgl. STARK 1996, 161).

Unter einer solchen Perspektive, in der die lebensweltlichen Zusammenhänge berücksichtigt werden, ist eine Neubestimmung des Aufgabenfelds der professionellen Helfer angebracht: Professionelles Handeln wird nicht absolut gesetzt, sondern

begreift sich als ressourcenorientierte Assistenz. Eine wichtige Voraussetzung ist das Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten und Ressourcen der Personen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 13). STARK (1996, 167) bezeichnet die Notwendigkeit des Vertrauens in die Fähigkeiten von Menschen als wesentliche Grundhaltung, die professionelle Helfer für sich entwickeln müssen (ausführlich dazu Kapitel 5.2).

In Bezug auf Menschen mit Behinderungen ist zu erwähnen, dass der programmatische Anspruch von Empowerment jedoch weder die einseitige Beschränkung auf die Durchsetzung von Rechten, die man sich nur nehmen bräuchte, noch die Beschränkung auf die Betonung von Bedürfnissen ist. Sowohl die Rechte als auch die Bedürfnisse von Menschen müssen berücksichtigt werden (vgl. STARK 1996, 115). Insbesondere Julian RAPPAPORT (1985), der „geistige Vater eines professionellen Handlungsprogramms von Empowerment“ (HERRIGER 1997, 17), fordert die Beachtung von Rechten und Bedürfnissen und betont, dass „keine der beiden Perspektiven ... ein Allheilmittel“ (RAPPAPORT 1985, 266; ausführlich dazu Kapitel 4.6) ist.

Abschließend sollen signifikante Leitprinzipien betont werden, welche aus der Stärken-Perspektive hervorgegangen und für die Empowerment-Praxis wegweisend sind. Als Beispiele für solche Prinzipien können genannt werden:

- Unbedingte Annahme des Anderen
- Verzicht auf entmündigende Expertenurteile
- Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen
- Respektieren des So-Seins des Anderen
- Orientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenlage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 21 f.).

In den letzten Jahren hat hieraus eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung zu einer Wertebasis von Empowerment stattgefunden.

4.4 Wertebasis

Das Empowerment-Konzept basiert auf normativ-ethischen Grundüberzeugungen. Die hiermit verbundenen, von Isaac Prilleltensky (1994) herausgearbeiteten Werte der Selbstbestimmung, der kollaborativen und demokratischen Partizipation sowie der Verteilungsgerechtigkeit werden im Folgenden dargelegt.

4.4.1 Selbstbestimmung und Autonomie¹⁴

Ein leitender Bezugspunkt ist die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, welche im Empowerment-Konzept bei jedem Menschen vorausgesetzt wird. Gemäß THEUNISSEN (2002b, 52) lässt sich Selbstbestimmung anthropologisch-biologisch begründen, da sie wesentlich zum Menschen gehört. Ebenso argumentiert HAHN (1994, 81-86), nach welchem menschliches Wohlbefinden auf Selbstbestimmung und der Befriedigung von Bedürfnissen gründet. SPECK (2000, 17 f.) schließt sich einer biologischen Auffassung an: Der Mensch kommt zwar als auf fremde Hilfe angewiesenes Wesen zur Welt, doch setzt bereits zu diesem Zeitpunkt das Gesetz der Autonomie an, da jedes Kind im Sinne Piagets seine eigene Welt respektive seine eigene geistige und psychische Wirklichkeit konstruiert, wobei die Entwicklung seines Selbst nur im Angesicht der Anderen gelingen kann. Die Autonomie hat ihren begrifflichen Ursprung im Griechischen: ‚autos‘ im Sinne von ‚selbst‘ und ‚nomos‘ im Sinne von ‚Gesetz‘. Folglich lässt sich Autonomie oder Selbstbestimmung als Selbsteinbindung in das Gesetz verstehen, wodurch die moralische Dimension dieser Bezugspunkte deutlich und einer Freiheit nach Belieben und Willkür eine Absage erteilt wird (vgl. ebd., 18 f.). Bezüglich des anthropologischen Verständnisses von Selbstbestimmung weist STINKES (2000, 173) in Anlehnung an Waldschmidt (1999) darauf hin, dass bei Betrachtung der Geschichte des Selbstbestimmungsgedankens die Selbstbestimmung nicht als anthropologische Konstante und somit nicht als Wesenseigenschaft des Menschen verstanden werden kann, sondern als ein Postulat, das unter den jeweiligen politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen neu interpretiert werden muss.¹⁵ Selbstbestimmung war und ist fortwährend eingebunden in Selbstbeschreibungsmuster der Menschen. In ihrer gegenwärtigen Gestalt ist die Selbstbestimmung eine Erfindung der Moderne und der Aufklärung, wobei es wichtig ist, sie als eine historisch gewordene Idee zu betrachten (vgl. ebd., 170). Selbstbestimmung wird hier als moderner Schlüsselbegriff bezeichnet, welcher ein Grundrecht des Menschen anzeigt (vgl. ebd., 184).

¹⁴ Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird auf eine Darlegung der terminologischen Abgrenzung von Selbstbestimmung und Autonomie trotz der damit verbundenen begrifflichen Unschärfe verzichtet. Aufgrund ihrer sehr engen Verflechtung werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

¹⁵ Beispielhaft wird das Verständnis des Menschen der Vormoderne angeführt: Bis ins 17. Jahrhundert begriff sich der Mensch als Teil einer umfassenden Seinsordnung; die „Positionierung innerhalb der Gesellschaft [war] keine individuelle, sondern eine öffentliche Angelegenheit“ (STINKES 2000, 171; Anmerk. d. Verf.).

KARSCHUK/STAUBER (2002, 193) verstehen unter der Fähigkeit der Selbstbestimmung, „in eigener Sache entscheiden, handeln und eigene Angelegenheiten selbst regeln zu können.“ WEIß (2000, 255) umschreibt die Leitgedanken der Autonomie und der Selbstbestimmung im Sinne von Empowerment wie folgt:

„Kontrollbewusstsein in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebens haben oder wieder erlangen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, um Ziele – auch gemeinsam mit Anderen – zu verwirklichen, mit Selbstrespekt und Selbstwürde in schwierigen Situationen wieder Boden unter die Füße kriegen und mit ‚aufrechtem Gang‘ weitergehen.“

KARSCHUK/STAUBER (2002, 193) weisen auf die Unzulässigkeit hin, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit gleichzusetzen. Ein Mensch kann zwar von der Unterstützung anderer abhängig – und somit nicht selbstständig – sein; dennoch kann dieser Mensch selbstbestimmt sein, wenn er die Unterstützungsleistung durch eigene Entscheidungen beeinflussen kann (vgl. ebd., 193 f.).

STEINER¹⁶ (2002, 159) versteht Selbstbestimmung als das Recht, seine Angelegenheiten selbst zu managen. Die rehistorisierte und radikalisierte Definition von Selbstbestimmung hieße, sich frei entscheiden zu können „und zwar in Abwesenheit institutionalisierter Zwänge und bevormundender Fachlichkeit“ (ebd., 170). Damit grenze sich Selbstbestimmung deutlich von Fremdbestimmung ab, sei gewissermaßen ein Gegenbegriff zu Fremdbestimmung. Er spricht von der „Idee Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung“ (ebd.). Zugleich verweist STEINER (2002, 170) darauf, dass Selbstbestimmung nicht nach einem Alles-oder-Nichts-Prinzip funktioniert, denn ein Mensch ist nie völlig selbstbestimmt (vgl. ebd.). Diesbezüglich betonen THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 24): Wird Selbstbestimmung als grenzenloser Egoismus und Individualismus verstanden, so handelt es sich um eine Fehlinterpretation von Selbstbestimmung. Der Selbstbestimmungsgedanke, welcher ein moralischer ist, ist vor dem Hintergrund der Du-Bezogenheit des Individuums zu denken. M. Buber (1962) hat dies philosophisch treffend formuliert:

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (zit. n. ebd.).

Damit bringt er zum Ausdruck, dass autonomes Handeln und Entscheiden immer in der Beziehung zum Du stattfindet. Selbstbestimmung wird somit als soziale Kategorie

¹⁶ Gusti Steiner war Sozialarbeiter und Begründer der deutschen emanzipatorischen Behindertenbewegung; wegen Muskelschwund saß er im Rollstuhl.

gefasst.¹⁷ THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 25) stützen sich in ihrer Argumentation auf die Theorie des ‚Selbst‘ von Goffman (1967) und umreißen das Zusammenspiel von Selbstbestimmung und Interaktion (Du-Bezogenheit) folgendermaßen: Individuen sind in sozialer Kommunikation bestrebt, ihr Selbst einzubringen. Das Selbst besteht aus zwei Momenten: dem personalen Selbst – verstanden als einzigartige Zusammensetzung aus der Biographie, physischen Merkmalen sowie Bedürfnissen der Person – und dem sozialen Selbst – begriffen als antizipiertes Bild der eigenen Person in den Augen der Anderen, welches die Person zur Rollenübernahme verpflichtet. Als Ich-Identität wird die stets zu erbringende Leistung bezeichnet, diese beiden Momente zu balancieren.

„Für die Selbstbestimmung bedeutet dies, dass der Grad ihrer Verwirklichung als ein prominenter Beitrag für psychische Gesundheit dann am größten ist, wenn sich das Individuum weder von einem ‚inneren Zwang‘ ... leiten, noch durch ein starres, von außen aufoktroiertes, entwicklungshemmendes Normengefüge festlegen und bestimmen lässt“ (ebd., 25).

Das Selbst eines Individuums konstituiert sich folglich in der Auseinandersetzung mit seinen Mitmenschen und der Umwelt. Portmann (1970) spricht in diesem Zusammenhang von relativer Autonomie (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 55) – ebenso wie SPECK (2000, 30), welcher betont, dass das Gelingen von Selbstbestimmung „auf eine Erziehung zur *Autonomie* und zugleich auf die Zugehörigkeit zu einer *haltenden Umwelt* angewiesen“ (ebd.; Herv. im Orig.) ist (ausführlich dazu Kapitel 7.1).

Insgesamt ist eine intensive Diskussion um Selbstbestimmung in der Sonderpädagogik, besonders in der Geistigbehindertenpädagogik, festzustellen. Aus diesem Grund soll hierzu ein kurzer Exkurs eingeflochten werden: Während des Duisburger Kongresses mit dem Titel ‚Ich weiß doch selbst, was ich will!‘, zu welchem die Lebenshilfe im Jahr 1994 eingeladen hatte, stand das Thema ‚Selbstbestimmung‘ im Fokus der Beiträge, was von THIMM (1997, 224) als ‚begrüßenswert‘ bezeichnet wird, denn einerseits erkennt dieser die Notwendigkeit an, sich mehr als bisher um die Verwirklichung von Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung zu kümmern. Andererseits weist er meiner Ansicht nach jedoch zu Recht auf die Notwendigkeit eines retardierenden Moments in der Selbstbestimmungsdiskussion hin. Seiner Meinung nach muss die Thematik der Selbstbestimmung – und dies

¹⁷ Es sei ausdrücklich hervorgehoben, dass die vorliegende Arbeit auf diesem Verständnis von Selbstbestimmung basiert. Jeder Mensch ist beeinflusst durch die Umwelt; es gibt keine Selbstbestimmung per se.

kritisiert er an anderen Veröffentlichungen hierzu – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse diskutiert werden, wobei er von einer gegenwärtig vorzufindenden gesellschaftlichen Umbruchsituation ausgeht, welche er mit der Metapher ‚Auf dem Wege zur Ego-Gesellschaft‘ beschreibt (vgl. ebd.). Mit dem gesellschaftlichen Individualisierungsprozess ist zwar die Befreiung von kollektiven Zwängen verbunden und damit sind die Chancen zu einem selbstbestimmten Leben erhöht, doch ist daran ein Verlust sozialer Bindungen geknüpft. Wird einseitig auf Selbstbestimmung abgehoben, so ist dies gefährlich, denn Handlungen müssen vor einem sozialen Horizont sinnvoll interpretierbar sein, damit individuelle Wahlentscheidungen ihren Sinn nicht verlieren (vgl. ebd., 227).

„Selbstbestimmung als Chance und Fähigkeit, zwischen Handlungsalternativen wählen zu können und selbst über das Handeln bestimmen zu können, bedarf der Rückbindung an soziale Beziehungen, die diesem möglichen und tatsächlichen Handeln erst Sinn verleihen“ (ebd., 232).

Aufgrund der durch die gesellschaftliche Situation hervorgebrachten „Gefahr der ideologischen Einengung der Selbstbestimmungsdiskussion auf die Dimension der Autonomie“ (ebd.) richtet THIMM (1997, 232) den Blick gezielt auch auf die Funktion von sozialen Bindungen. In diesem Sinne äußert sich auch THEUNISSEN (1997a, 60) kritisch: Die Selbstbestimmungsdebatte verleite tatsächlich, die Autonomie von Menschen mit geistiger Behinderung absolut zu setzen und soziale Zusammenhänge außer Acht zu lassen.

Ebenso wie THIMM (1997, 224 ff.) diskutiert STINKES (2000, 173 f.) Selbstbestimmung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Gefüges sowie in steter Verbindung mit Fremdbestimmung. Bezugnehmend auf Bourdieu wird konstatiert, dass die Wahlfreiheit und die Ausbildung eines Lebensstils stets vom Umfang und von der Zusammensetzung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals des Einzelnen abhängen. In diesem Kontext wird zwar gewürdigt, dass der Selbstbestimmungsgedanke in der neoliberalen Moderne Menschen mit einer Beeinträchtigung zu einer Anerkennung ihrer Interessen und Bedürfnisse verhilft, doch wird auch auf die ihm innewohnende Ambivalenz hingewiesen: Die Forderung von Menschen mit Behinderungen nach Selbstbestimmung ist im Sinne des Rechts des bürgerlichen Subjekts zu betrachten, doch zugleich steht diese neoliberale Forderung „im Schatten ihres Interesses an einem souveränen, erfolgreichen, mächtigen, flexiblen und eigenverantwortlichen Subjekt“ (ebd., 176). Mit dieser Vorstellung des

Subjekts eng verbunden ist das Verständnis des Menschen ausgehend von seinem Gehirn und somit die zentrale Stellung des Vernunftbegriffs im neoliberalen Denken. Wenn Selbstbestimmung für den Personenkreis der Menschen mit Behinderungen gefordert wird, so ergibt sich ein Spannungsfeld „zwischen der notwendigen Einforderung humaner Rechte im Sinne einer ‚verspäteten Befreiung‘ (Waldschmidt 1999, 28) und dem Rückgriff auf ein verblendetes Verständnis von einem Subjekt, das die Grenzen seiner ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen scheinbar ignorieren kann, wenn es sich erfolgreich an neoliberalen, gesellschaftlichen Reproduktionsprozessen beteiligen will“ (ebd., 176).

Obwohl das Ziel der ‚nachholenden Befreiung‘ in der Freiheit von Unterdrückung und Zwang besteht, ist damit ein erneuter Zwang – sein Leben in die eigene Regie zu nehmen – verbunden. Die Suche nach der eigenen Identität gehört sozusagen zum neoliberalen Pflichtprogramm. In diesem Sinne bezeichnet Individualisierung ein Leben mit vielen Möglichkeiten und zugleich einer Vielzahl von Entscheidungsnotwendigkeiten. Es geht nicht nur um ein Dürfen, sondern eben auch um ein Müssen. In diesem Zusammenhang fragt STINKES (2000, 181) folgerichtig, welche Chancen die Menschen in der Gesellschaft haben, die mit geringen sozialen, kulturellen oder ökonomischen Ressourcen ausgestattet sind und zweifelt bezüglich des Empowerment-Konzepts und seinem normativen Grundwert der Selbstbestimmung daran, ob die Orientierung an diesem Wert *selbstverständlich* als gesellschaftskritisches Korrektiv die Gewinnung von mehr Menschlichkeit garantiert (vgl. ebd., 186; ausführlich dazu Kapitel 6). Diese Skepsis ist unbedingt zu berücksichtigen, wenn Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung gefordert wird.

Um die Darstellung der Selbstbestimmung bzw. Autonomie als normativen Bezugspunkt von Empowerment abzuschließen, soll *nochmals* grundsätzlich hervorgehoben werden, dass Selbstbestimmung im Rahmen der vorliegenden Arbeit als relativer Begriff und somit in Abhängigkeit vom sozialen Bezugssystem verstanden wird, denn: Ein Mensch steht lebenslang „in unterschiedlicher Gewichtung in einem spannungsvollen Zusammenhang von Autonomie und Abhängigkeit, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung“ (WEIß 2000, 246). Ohne die Debatte um den Begriff der Selbstbestimmung weiter ausführen zu wollen, wird an dieser Stelle festgehalten, dass Selbstbestimmung als Recht jedes Menschen verstanden wird, in

seinen Belangen und in seinem sozialen Bezugssystem eigenständig Entscheidungen treffen zu können.

Die soeben stattgefundene detaillierte Darlegung diene dem Anliegen, die vielfältigen Diskussionen um Selbstbestimmung ansatzweise zu skizzieren, um dem Leser die Vielschichtigkeit dieser zu verdeutlichen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung und der Bedeutung von Selbstbestimmung und Empowerment für diesen Personenkreis findet sich in Kapitel 5.

WEIß (2000, 251) führt aus, dass es in der deutschsprachigen Diskussion zu Verkürzungen des Empowerment-Konzepts kommt, da dessen dialektische Grundorientierung (Selbst- *und* Fremdbestimmung, Autonomie *und* Angewiesen-Sein) hier zu stark zurücktrete und da Empowerment des Öfteren mit Selbstbestimmung gleichgesetzt würde. Selbstbestimmung darf jedoch nicht als alleiniger Leitgedanke von Empowerment propagiert werden, denn mit dem Bezugswert der Selbstbestimmung sind noch zwei weitere Grundprinzipien verbunden, welche nachfolgend dargestellt werden.

4.4.2 Kollaborative und demokratische Partizipation

Der Wert der kollaborativen und demokratischen Partizipation bezeichnet das Recht des Menschen auf Mitsprache, Mitgestaltung sowie Teilhabe an Entscheidungsprozessen, die ihn selbst betreffen (vgl. THEUNISSEN 2005, 4). Dies bedeutet, dass Menschen angehört werden und dass sie ihre Wünsche und Ziele „in den Prozess einer Willensbildung und Entscheidungsfindung einbringen können“ (THEUNISSEN 2002a, 18). Menschen mit Behinderungen und ihre Familien werden somit als „Experten in eigener Sache“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 26) und als aktive Bürger mit Rechten und Pflichten wahrgenommen. Dieser Wert akzentuiert „die Gestaltungsmöglichkeiten einer postmodernen Gesellschaft mit der Erweiterung der Potentiale von Individuen und Gruppen wie auch die identitätsstiftenden Prozesse der Gemeinschaft“ (STARK 1996, 72) – etwa der Zusammenschluss von Menschen mit gleichen Interessen zu einer solidarischen Gemeinschaft, welche sich gegen die Bevormundung von einflussreichen und herrschenden Mächten wendet (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 26 f.).

„Hierbei geht es um Formen von Bürgerbeteiligung und zivilem Engagement im Sinne einer Demokratie von unten, die eine direkte öffentliche Teilhabe an politischen Entscheidungen eröffnen, die die individuelle und kollektive Lebensgestaltung, das persönliche Wohlbefinden und die unmittelbare Lebenswelt betreffen“ (THEUNISSEN 2000, 106).

Beispielhaft für Empowerment-Prozesse auf Gruppenebene sind Selbsthilfobewegungen von Menschen mit Behinderungen (Independent-Living-Bewegung, Self-Advocacy-Bewegung) oder deren Eltern (Initiativen wie ‚Gemeinsames Leben und Lernen‘ oder ‚Eltern gegen Aussonderung‘) zu nennen.

4.4.3 Verteilungsgerechtigkeit

THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 28 ff.) weisen darauf hin, dass sich der Wert der demokratischen und kollaborativen Partizipation daran bemisst, inwieweit die Ressourcen und Lasten der Gesellschaft fair und gerecht verteilt sind. Es liegt hier die Auffassung zugrunde, dass Macht und Wohlstand in der Gesellschaft ungleich aufgeteilt sind und dass soziale Gruppen in marginaler Position – etwa Menschen mit Behinderungen – einen erschwerten Zugang zu Angeboten und Dienstleistungen in der Gesellschaft (z.B. Bildungswesen oder Arbeitsmarkt) haben. Im Zentrum dieses Bezugswerts stehen somit die Frage nach der Ausgrenzung von gesellschaftlichen Gruppen und deren sozialer Benachteiligung sowie die Frage nach der Chancengerechtigkeit. Es geht folglich nicht nur darum, dass Individuen sich empoweren, sondern auch Netzwerke und Institutionen.

Hinsichtlich dieses Grundprinzips, in welchem durch die kritische Anfrage an die Macht- und Güterverteilung der Gesellschaft die politische Dimension von Empowerment deutlich wird, bemerkt WEIß (2000, 255), dass dieser Wert bezüglich Menschen mit Behinderungen inhaltlich präzisiert werden muss. Er bezieht sich auf ANTOR (1996, 164), welcher vorschlägt, die Gerechtigkeitsperspektive durch die Perspektive der Fürsorge zu ergänzen. Durch Fürsorge sollen etwa Menschen mit schwerer Behinderung vor Vernachlässigung geschützt werden. Wird Fürsorge im Sinne von Empowerment als „Sorge für den individuellen Anderen ... [im Bewusstsein] der Achtung und des Respekts vor dem Anderen und seiner Autonomie“ (WEIß 2000, 255; Anmerk. d. Verf.) verstanden, so kann die divergente Denkweise nach RAPPAPORT (1985; ausführlich dazu Kapitel 4.6) die Gerechtigkeits- und die Fürsorgeperspektive einschließen.

Insgesamt wird laut THEUNISSEN (2002b, 54) bei der Betrachtung der gesamten Wertebasis deutlich, dass sich Empowerment – wie bereits mehrmals erwähnt – im ursprünglichen Sinne als gesellschaftskritisches Korrektiv für mehr Menschlichkeit und Gerechtigkeit versteht. Zudem weist die Wertebasis des Empowerment-Konzepts eine bemerkenswerte Ähnlichkeit zum Emanzipationsgedanken der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, wie sie von Wolfgang Klafki Anfang der 70er Jahre konzipiert worden war, auf. Hier wird Emanzipation definiert als „pädagogisch unterstützter ‚Prozess der Befreiung und des Mündigwerdens‘ mit dem Ziel der ‚Möglichkeit, Fähigkeit und Motivation von Individuen oder Gruppen zur Selbstbestimmung und zur gleichberechtigten Mitbestimmung bei gesellschaftlichen (bes. auch politischen) Entscheidungen‘“ (Scarbath 1978; zit. n. THEUNISSEN 2003, 51 f.). Charakteristisch für die Emanzipation sind folglich nicht nur die Befreiung von Abhängigkeiten, sondern auch eine zunehmende Demokratisierung sowie eine gerechte Chancenverteilung. Die drei von Klafki bezeichneten Qualifikationen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, welche als Möglichkeit und als Recht jedem Menschen zugesprochen werden, weisen auf die Kongruenz des Menschenbilds des Emanzipationsgedankens und der Empowerment-Philosophie hin (vgl. ebd.).¹⁸

Die Drei-Wertebasis des Empowerment-Konzepts kommt auf mehreren Handlungsebenen zum Tragen, welche auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind (vgl. THEUNISSEN 2000a, 153) und nun handlungspraktisch dargestellt werden.

4.5 Handlungsebenen

STARK (2002, 61) hebt hervor, dass Empowerment-Prozesse nicht auf einzelne Ebenen beschränkt werden dürfen, denn:

„Die Kraft dieser Prozesse liegt gerade in der wechselseitigen Abhängigkeit und Integration von Veränderung auf individueller, gruppenbezogener und struktureller Ebene“ (ebd.).

¹⁸ Detaillierte Ausführungen zu weiteren Affinitäten oder auch zu Unterschieden zwischen Empowerment und Emanzipation sind unter anderem im ‚Handbuch Empowerment und Heilpädagogik‘ von THEUNISSEN/PLAUTE (2002) nachzulesen.

4.5.1 Die individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene geht es um eine stärkenorientierte Einzelarbeit, die als Wegweiser die Alltagsarbeit zu durchdringen hat (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 40). Im Fokus stehen Wege zur Entdeckung des Gefühls individueller Stärke und sozialer Handlungskompetenz. Die methodischen Werkzeuge sind der Kompetenzdialog und damit verbunden die stärkenorientierte Biografiearbeit (ausführlich dazu HERRIGER 1997, 97-119), Formen systemischer Konsultation (ausführlich dazu THEUNISSEN 1998b, 135-139) sowie das Unterstützungsmanagement (ausführlich dazu HERRIGER 1997, 86-96). Wichtig sind auch konkrete Angebote, um sich Empowerment-Fähigkeiten anzueignen; THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 40) nennen in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung folgende Beispiele: Wünsche zu äußern, Entscheidungen zu treffen, Probleme eigenständig und verantwortlich zu lösen, sich in einer Gruppe zu behaupten, Andere um Hilfe zu bitten oder sich politisch zu äußern. Es geht um ein „Angebot, welches vom Betroffenen aus (Subjektzentrierung), mit ihm (Kooperation) und für ihn (Individualisierung) zu entwickeln ist“ (THEUNISSEN 2000, 153). Dies schließt jedoch kontextorientierte Maßnahmen nicht aus, da das Individuum stets in seiner Lebenswelt zu betrachten ist.

4.5.2 Die Gruppenebene

Das Anstiften zu Zusammenschlüssen sowie die Unterstützung von solchen bezieht sich auf die Gruppenebene. Die Empowerment-Praxis zielt einerseits auf eine Netzerweiterung und andererseits auf eine Netzerkennung. Die Netzerweiterung erstreckt sich auf die „(Wieder-)Herstellung von tragfähigen Beziehungen und Verbindungen ‚privater Netzwerke‘ (Familien-, Freundes-, Nachbarschaftssysteme) ..., so dass soziale Ressourcen, Unterstützung und Hilfeleistungen im vertrauten Nahbereich verfügbar sein können“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 41). Die Netzerkennung hat die Bildung von Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgruppen sowie die Vernetzung dieser auf überregionaler Ebene im Blick, so dass sich Menschen mit gleichen Interessen unter förderlichen Rahmenbedingungen selbst organisieren können. Adressaten dieser Ebene können sowohl Menschen mit Behinderungen selbst wie auch ihre Bezugspersonen sein (vgl. ebd.).

4.5.3 Die institutionelle und sozialpolitische Ebene

Auch auf institutioneller und sozialpolitischer Ebene sind Unterstützungsangebote zu machen, um Menschen in gesellschaftlichen Randgruppen „formelle Mitgestaltungsmöglichkeiten in lokalen Machtstrukturen“ (Herriger 1993; zit. n. THEUNISSEN 1998a, 66) zu eröffnen. Die professionelle Hilfe tritt als Koordinations- und Vermittlungsinstanz auf, die die Interessen der Betroffenen bündelt und gegenüber den Instanzen sozialer Kontrolle in Kollaboration mit ihrem Klientel geltend macht (vgl. ebd.). Der Veränderungsbedarf bezieht sich auf institutioneller Ebene zum Beispiel auf den Abbau von Zentralinstanzen zugunsten der Schaffung demokratischer Entscheidungsstrukturen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 42 f.).

Mit diesen drei Handlungsebenen entspricht der Empowerment-Ansatz einem lebensweltbezogenen Konzept (vgl. THEUNISSEN 2002b, 54). Entsprechend dem Ansatz von Bronfenbrenner (1981), der die Reziprozität der menschlichen Entwicklung und der verschiedenen Lebensbereiche herausgearbeitet hat (vgl. THEUNISSEN 2002b, 49 f.), begreift Empowerment den Menschen in seinem sozioökologischen Kontext. Empowerment-Prozesse sollen auf verschiedenen Ebenen angestoßen und verknüpft werden, denn durch die Herstellung von Zusammenhängen werden Synergieeffekte erzeugt: Das Erkennen von eigenen Stärken kann Menschen beispielsweise zu sozialen Handlungen anregen – ebenso wie durch die Entdeckung gemeinschaftlicher Kräfte die Umgestaltung des sozialen Umfelds nach den eigenen Bedürfnissen möglich werden kann. Solche Erfahrungen fördern wiederum das Vertrauen der Menschen in ihre Person, wodurch ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird (vgl. LENZ 2002, 30).

„Partizipative Entscheidungsstrukturen in Organisationen und Gruppen, so lauten die Ergebnisse aus Forschungsprojekten, sind offensichtlich der Schlüssel zur Entwicklung von Selbstbewusstsein sowie zur Wahrnehmung und Nutzung eigener Stärken“ (STARK 1996, 137).

THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 63) verweisen ebenfalls auf den systemökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) und bemerken in diesem Zusammenhang, dass Empowerment zum Scheitern verurteilt ist, wenn es sich nicht an der Lebenswelt, an den subjektiven Erfahrungsmustern und realen Lebensbedingungen der Betroffenen orientiert.

„Ein (pädagogischer) Erfolg kann nur erwartet werden, wenn sich das lebensweltliche System mitverändert“ (ebd.).

Wird die reziproke Wechselbeziehung von Individuum und Umwelt berücksichtigt, so „operiert Empowerment auf der Basis eines dialektischen Denkens“ (ebd.), da es Selbstbestimmung per se nicht gibt, sondern das Individuum stets durch seine Umwelt beeinflusst wird.

4.6 Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit

WEIß (2000, 251) konstatiert, dass der dialektische Grundzug des Empowerment-Ansatzes in der Diskussion im deutschsprachigen Raum scheinbar zu stark zurücktritt. „Widersprüchlichkeiten, Antinomien oder Paradoxien der Existenz des Menschen und seines Handelns in der sozialen Welt“ (ebd.) sind jedoch der Ausgangspunkt der Empowerment-Philosophie.

Die zentrale These des bekannten programmatischen Vertreters der Empowerment-Philosophie Julian RAPPAPORT (1985, 258) lautet, dass „menschliche soziale Systeme ihrem Wesen nach paradox sind.“ Eine Paradoxie wird als Annahme verstanden, welche äußerlich betrachtet absurd und in sich selbst widersprüchlich ist. Obwohl die Paradoxie also zunächst im Widerspruch zur gängigen Meinung steht, kann sie sich nach Erklärung oder nach eingehender Untersuchung als begründet erweisen. Unterschieden werden zwei Möglichkeiten einer Paradoxie: eine wahre Paradoxie – wie die eben dargestellte – und eine falsche Paradoxie, welche eher scheinbar als real besteht. Die Idee der Paradoxie ist gekennzeichnet durch die Vorstellung der Antinomie, welche RAPPAPORT (1985, 258) versteht als „ein Widerspruch in einem Gesetz, oder zwischen zwei gleichermaßen verpflichtenden Gesetzen.“ Beziehend auf Schuhmacher (1977) werden exemplarisch Freiheit und Gleichheit, „zwei gleichwertig positive Werte“ (ebd.), aufgrund ihrer engen Verflechtung als Antinomie dargelegt: Werden sie jeweils nur für sich betrachtet, so führt das dazu, dass der eine Wert überhöht und der andere übersehen wird. Es handelt sich hierbei um ein Phänomen echter Paradoxie, denn „die Probleme *erscheinen* hier nicht einfach widersprüchlich, es *sind* tatsächlich ‚paradoxe Probleme‘, weil sie aus echten Antinomien bestehen“ (RAPPAPORT 1985, 259; Herv. im Orig.).¹⁹ Das bedeutet, dass „die eigentliche Natur

¹⁹ Für die Verdeutlichung der Paradoxie von zwei Werten ist auch der Diskurs um Postmoderne und Kommunitarismus ein geeignetes Beispiel: Bei der Betonung von lediglich einer Haltung kommt es zu Vereinseitigungen. Von entscheidender Bedeutung ist es, inwieweit es gelingt, die individuelle Freiheit

von Erziehung und Politik“ (ebd.) paradox ist und damit divergentes sowie dialektisches Denken notwendig sind. In Abgrenzung zu divergentem Denken bezeichnet RAPPAPORT (1985, 261) konvergentes Denken als Kennzeichen für die nicht belebte Natur im Sinne eindimensionaler Lösungen. Für konvergente Probleme stellt sich mit der Zeit *eine* Lösung als stabil heraus. Soziale Probleme können mit dieser Art zu denken jedoch nicht erfasst werden. Aufgrund des dialektischen Wesens eben dieser Probleme „werden sich notwendigerweise *viele* divergente statt einer konvergenten Lösung ergeben – nicht zu verschiedenen Zeitpunkten, sondern sogar gleichzeitig“ (ebd., 262). Um nicht einseitig zu werden, muss zwei gegensätzlichen gedanklichen Polen Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ebd., 259).

„Es könnte mehr als falsch sein, *die* Antwort zu suchen, es könnte sogar gefährlich sein“ (ebd., 264; Herv. im Orig.).

RAPPAPORT (1985, 264 f.) wendet sich jedoch auch eindeutig gegen die (Fehl-) Interpretation, dass es für soziale Probleme keine Lösungen gebe und legt seinen Standpunkt dar, indem er festhält, dass es für solche Probleme viele, sich stets verändernde, doch keine endgültigen Lösungen gibt. Als Beispiel führt RAPPAPORT (1985, 265) – bezugnehmend auf die soziale Reformpolitik der Vereinigten Staaten Anfang des 20. Jahrhunderts – das Modell der fürsorglichen Belagerung durch einen paternalistischen Wohlfahrtsstaat an. Für Bedürftige wurden Dienste bereitgestellt, ohne die Gefahr der Möglichkeit des Missbrauchs oder die Gefahr des Verlusts von Rechten zu bedenken. Menschen in Not wurden „mehr oder weniger wie ein Kind behandelt, dem geholfen werden und das von den Straßen ferngehalten werden mußte“ (ebd.). Im Gegensatz dazu werden heute vielmehr die Rechte anstelle der Bedürfnisse der Bürger betont. Ob ein Mensch mit Behinderung als Kind bzw. abhängige Person oder als Bürger mit Rechten angesehen wird, macht einen großen Unterschied. Unter der Bedürftigkeitsperspektive stellen Menschen mit Behinderungen eine Risikogruppe mit besonderen Fürsorgebedürfnissen dar; unter der Rechtsperspektive werden sie als Bürger mit Rechten betrachtet, welche gesichert werden müssen (vgl. ebd., 266). Wie in Kapitel 4.3 bereits erwähnt, weist RAPPAPORT (1985, 266) darauf hin, dass „keine der Perspektiven ... ein Allheilmittel“ (ebd.) ist, denn ähnlich konvergent und nicht-dialektisch wie die fürsorgliche Belagerung durch

und die Werte der Gemeinschaft miteinander zu vereinbaren. Demgemäß besteht die Herausforderung in der Herausbildung eines Gemeinschaftsgeistes, ohne die individuelle Gestaltungsfreiheit zu vernachlässigen (ausführlich dazu STARK 1996, 72-76; ANTOR 1996).

den Staat ist es, einseitig die Rechte und Freiheiten der Individuen zu propagieren. Eine Situation der „Rechte ohne Ressourcen“ (ebd., 268) ist grausam und kann zu einer Haltung der „wohlwollenden Vernachlässigung“ (ebd.) führen. Rechte und Bedürfnisse sind folglich in ihrer dialektischen Beziehung zu begreifen, weil viele Menschen sowohl auf soziale Fürsorge als auch auf die Sicherung ihrer Rechte angewiesen sind. RAPPAPORT (1985, 269) fordert die Entwicklung neuer Konzepte und Vorstellungen sowie „eine soziale Bewegung, die mit divergentem Denken der paradoxen Widersprüchlichkeit des Helfer-Daseins begegnet“ (ebd.). Die Verknüpfung dieser beiden Perspektiven sieht er im Empowerment-Ansatz. Dabei wird unter Empowerment verstanden, „dass es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen“ (ebd.). Hierfür besteht nach RAPPAPORT (1985, 269) die Notwendigkeit, dass die professionellen Helfer ihr politisches sowie ihr Rollenverständnis in Bezug auf die Betroffenen hinterfragen, denn:

„Mit dem Konzept ‚empowerment‘ können wir nicht länger Menschen einfach als ‚Kinder in Not‘ oder als ‚Bürger mit Rechten‘ sehen, sondern vielmehr als vollwertige menschliche Wesen, die sowohl Rechte als auch Bedürfnisse haben. Wir müssen uns mit dem Widerspruch auseinandersetzen, daß selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten oder in extremen Krisensituationen, genauso wie jeder von uns, eher mehr als weniger Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen“ (ebd.).

Die Forderung nach mehr Selbstbestimmung bedeutet somit nicht, die Bedürfnisse nach Hilfe zu vernachlässigen. Empowerment ist eine Denkweise, „die mehr Klarheit über die divergente Natur sozialer Probleme bereitet“ (ebd.). Mit diesem Modell soll Denken in ‚divergenter Vernunft‘ ermöglicht werden, so dass verschiedene und widersprüchliche Antworten zu gleicher Zeit gegeben werden können (vgl. ebd.). Divergentes Denken bzw. das Denken in Widersprüchen wird von WEIß (2000, 254) als Leitidee der Empowerment-Philosophie gewürdigt.

Analog zur dargestellten Dialektik von Rechten und Bedürfnissen sowie von Freiheit und Gleichheit kann das antinomische Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Abhängigkeit gesehen werden (ausführlich dazu Kapitel 4.4.1). Beide zu jeder Zeit bestehenden, gleichwertigen Pole müssen aufmerksam betrachtet werden, um eine – Gefahr in sich bergende – Einseitigkeit zu vermeiden. Ein beengter Blick auf Selbstbestimmung, welchen die Individualisierungstendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft nahe legen, bedeutet starren Egoismus und reine

Selbstbezüglichkeit; eine Verabsolutierung des sozialen Moments der Selbstbestimmung bedeutet hingegen, das menschliche Interesse an der Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu verleugnen. Die Opfer einer solchen Einseitigkeit waren in den letzten Jahrzehnten unter anderem Menschen mit (geistiger) Behinderung. Obwohl der Mensch stets – in manchen Lebensabschnitten mehr, in anderen Lebensabschnitten weniger (ausführlich dazu Kapitel 7.1.1) – durch seine Umwelt beeinflusst und somit fremdbestimmt ist, muss für ihn die Möglichkeit bestehen, ungeachtet dieser Abhängigkeit selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können. Bezogen auf die Personengruppe der Menschen mit (geistiger) Behinderung bedeutet dies, dass trotz einem durch die Behinderung bedingten ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ (Hahn 1981) die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und die Verwirklichung seiner Entscheidungen mit entsprechenden Hilfen gegeben sein muss. Die Antinomie von Selbstbestimmung und Angewiesen-Sein auf den Anderen muss dabei in ihrem Widerspruch wahrgenommen und ausgehalten werden, wozu es eines dialektischen oder divergenten Denkens bedarf.

5 Geistige Behinderung und Empowerment

Anknüpfend an die grundlegende Darstellung des Empowerment-Konzepts soll nun erläutert werden, was die dem Konzept zugrunde liegende Philosophie für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet.

Vorausgehend ist zu betonen, dass die soeben erläuterte Dialektik besonders für Überlegungen in Bezug auf diese Personengruppe von tragender Bedeutung ist. Dies deutet darauf hin, dass spezifische Bedingungen zu berücksichtigen sind, welche im Unterkapitel ‚Grundzüge eines spezifizierten Empowerment-Programms‘ dargelegt werden. Dass die Empowerment-Bewegung eine veränderte Rolle der professionellen Helfer und auch eine veränderte Praxis – eine ‚Neue Kultur des Helfens‘ – bedingt, wird anschließend ebenso beleuchtet wie die hierbei notwendige reflexive Professionalität und deren hohe Relevanz. Abschließend werden Leitlinien aufgezeigt, die der Präzisierung des Empowerment-Konzepts im Hinblick auf die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung dienen.

Wenngleich die Darstellung der Rolle der professionellen Helfer, welche sich vornehmlich auf die Arbeit mit Erwachsenen bezieht, nicht unbedingt in direkter Verbindung steht zur Rolle des Erziehers im Erziehungsverhältnis (ausführlich dazu Kapitel 7.1), so dient die folgende Ausführung zum einen der Verdeutlichung, was eine Empowerment-Praxis bedeutet und woran sich professionelle Helfer im Allgemeinen orientieren müssen. Zum anderen ist damit beabsichtigt, die Reflexion darüber anzuregen, worauf die Schule vorzubereiten hat; denn bereits in der Schule muss damit begonnen werden, Wege zu Selbstbestimmung in sozialer Abhängigkeit, zu „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1982, 10) zu gehen.

5.1 Grundzüge eines spezifizierten Empowerment-Programms

Obwohl Erfahrungsberichte aus dem internationalen Raum aufzeigen, dass „Menschen mit einer Lern- oder geistigen Behinderung für ihre eigenen Belange und Rechte“ (THEUNISSEN 1997a, 59) – zum Beispiel im Rahmen der Self-Advocacy-Bewegung unter dem Leitbegriff ‚People First‘ – öffentlich eintreten können, steht die traditionelle Heilpädagogik dieser Entwicklung skeptisch gegenüber. THEUNISSEN (1997a, 60) sieht dies in überholten Bildern von Menschen mit geistiger Behinderung

sowie in der orthodoxen Psychiatrie begründet, die bis heute für eine „Rundumversorgung“ [von] geistig schwerst behinderten Menschen als ‚Pflegefälle‘“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.) argumentiert. Die Negation der Selbstbestimmung dieser Personengruppe ist wissenschaftlich jedoch nicht haltbar (Speck 1985; Hahn 1987). Ein weiterer – in meinen Augen gewichtiger – Vorbehalt zeigt sich gegenüber der internationalen People First-Bewegung. Diese Skepsis begründet sich darin, dass die angloamerikanische Terminologie bezüglich geistiger Behinderung – wie in Kapitel 4.1 bereits angedeutet – nicht ohne Vorbehalt auf deutsche Verhältnisse übertragen werden kann: Unter die dort verwendeten Begriffe ‚mental retardation‘ oder ‚learning difficulties‘ werden nicht nur Menschen mit geistiger Behinderung, sondern auch Menschen mit Lernbehinderung gefasst. Missverständnisse (Rock 1996) und ungewollte „Fehleinschätzungen der Bedürfnisse und Fähigkeiten“ (Wendeler 1993; zit. n. ebd.) von Menschen mit geistiger Behinderung und die damit verbundene falsche Vorstellung ihrer Hilfebedürftigkeit können Folgen einer solchen Begriffsausweitung sein.

„[Die von Menschen mit geistiger Behinderung] – berechtigten – Bedürfnisse nach Schutz und Hilfe werden übersehen oder heruntergespielt, ihre Fähigkeiten zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung überschätzt, mit dem leider nicht seltenen Ergebnis, daß eine wohlgemeinte Reform in Gefahr gerät, an denen vorbeizugehen, die sie am nötigsten hätten (Wendeler 1993; zit. n. ebd., 60; Anmerk. d. Verf.).

Wenngleich mit dieser kritischen Anmerkung nicht die Bedeutung der People First-Bewegung für Menschen mit geistiger Behinderung gemindert werden soll, so darf die Empowerment-Philosophie nicht zur Ideologie werden. Diese Gefahr ist augenfällig, wenn nicht auch Menschen mit schwerer Behinderung – also „individuals who cannot speak, or dress themselves without assistance“ (Miller/Keys 1996; zit. n. ebd.) – mitberücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Generell muss auf die kritische Frage von SPECK (2000, 19) aufmerksam gemacht werden, ob bei Menschen „mit eindeutig verminderter Einsicht“ (ebd.) Autonomie im Sinne der Begründung und Bewertung des eigenen und des fremden Handelns eine Illusion sei und ob bei mentaler Behinderung nicht „unüberschreitbare intellektuelle Grenzen“ (ebd.) vorliegen würden. Da einerseits Erfahrungen – auch mit Menschen mit schwerer Behinderung – zeigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung durchaus zur Bewertung ihrer eigenen Situation fähig sind und andererseits ein gänzlich Fehlen von Selbstständigkeit und Einsicht nicht empirisch belegt werden kann, muss stets davon ausgegangen werden, „daß Selbstständigkeit als Funktion

eines sich selbst organisierenden Organismus gegeben ist, und auch Einsicht in irgendeiner Form, z.B. intuitiv, mitwirksam ist“ (ebd., 20).

Damit die Empowerment-Bewegung *alle* Menschen – auch Menschen mit geistiger Behinderung – erreichen kann, bedarf es einer Modifikation des ‚regulären Konzepts‘; dieser liegt die Überzeugung zugrunde, dass alle Menschen mit geistiger Behinderung zu mehr Entscheidungs- und Handlungsautonomie gelangen können, wenn entsprechende Rahmenbedingungen und Hilfen vorhanden sind. THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 21-24) haben die Grundzüge eines für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung spezifizierten Empowerment-Programms herausgearbeitet:

1. Da die – im Empowerment-Konzept als wesentlich zum Menschsein gehörig verstandene – Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung erschwert sein kann, ist es im Einzelfall möglicherweise angebracht, zu mehr Autonomie anzuregen bzw. zu befähigen. Die Gründe dafür, dass viele Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes Leben für sich noch nicht erschlossen haben, sind vielfältiger Natur: Neben den durch die familiäre Sozialisation bedingten autonomiehemmenden Faktoren wie Infantilisierung oder Überfürsorge und den gesellschaftlichen Einschränkungen (Ablehnung, Stigmatisierung) werden als Hauptursachen pädagogische Fremdbestimmung sowie Hospitalisierung durch totale Institutionen genannt (vgl. ebd., 56-61; THEUNISSEN 2000, 125 f.): Werden Bedürfnisse nicht berücksichtigt, kann eine ‚erlernte Bedürfnislosigkeit‘ die Folge sein. Hiermit eng verbunden ist die Erfahrung, Situationen nicht beeinflussen zu können und die Gewohnheit, durch Experten unnötig fremdbestimmt zu werden. Die damit bezeichnete ‚erlernte Hilflosigkeit‘ (Seligman) zeigt sich insbesondere bei hospitalisierten Menschen mit so genannten Anstaltskarrieren. Infolge der Überbehütung, durch welche sie vor Gefahren geschützt wurden, haben sie oftmals eine mangelnde Risikobereitschaft, ein stark ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis und ein Selbstbild des Nicht-Könnens entwickelt. In ihrer Angst, Neues zu versuchen und sich etwas zuzutrauen, sind sie in hohem Maße sozial abhängig (vgl. ebd., 21 f.). Das mit einer Behinderung einhergehende bzw. durch diese verursachte ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘, welches ursächlich für nicht oder kaum praktizierte Selbstbestimmung angesehen wird (vgl. HAHN 1994, 89), hat Martin Th. Hahn in seinen Publikationen (1981;

1983) ausführlich herausgestellt.²⁰ Bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung wird bezüglich der – im Einzelfall möglicherweise noch nicht erschlossenen – Fähigkeit zur Selbstbestimmung auf Verstehens- und Kommunikationsprobleme hingewiesen. In diesem Zusammenhang soll auf ein grundsätzliches Dilemma aufmerksam gemacht werden, auf welches bereits Hahn (1981; 1983; 1987) hingewiesen hat: Je schwerer die Behinderung eines Menschen, desto größer ist seine individuelle Hilfebedürftigkeit und damit seine Abhängigkeit von anderen Menschen wie auch die Gefahr der (unnötigen) Fremdbestimmung. Es ergibt sich die Aufgabe des professionellen Helfers, die Botschaften, welche durch spezifische Verhaltensweisen ausgedrückt werden, wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. KARSCHUK/STAUBER 2002, 198; THEUNISSEN 1999, 126).

Bezüglich der Hemmnisse der Selbstbestimmung ist zu erwähnen, stets die individuellen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung zu beachten. Durch die Betrachtung des Einzelfalls kann etwa einer Überforderung des Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung aufgrund der möglicherweise unvorbereitet zugestandenen Selbstbestimmung vorgebeugt werden. In anderen Fällen können durch eine gezielte Betrachtung der individuellen Fähigkeiten nicht notwendige Abhängigkeitsverhältnisse²¹ vermieden werden.

²⁰ Hinsichtlich den Ausführungen von HAHN (1994) zur Thematik der Selbstbestimmung soll angemerkt werden, dass diese zu würdigen und als grundlegend zu beachten sind: Menschen mit geistiger Behinderung verfügen über Autonomiepotentiale, die in der Gefahr stehen, nicht realisiert werden zu können. Hieraus ergibt sich die Aufgabe für die Pädagogik, dass Menschen mit geistiger Behinderung trotz ihres ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘, also trotz der Abhängigkeit von Hilfe, Selbstbestimmung über Assistenz leben können. Trotz der Richtigkeit dieser Darstellungen wage ich eine kritische Anmerkung: HAHN (1994, 85) legt zwar dar, dass der Mensch eines gewissen Maßes an Fremdbestimmung bedarf und sich somit in Abhängigkeitsverhältnissen befindet, welche nur dann bejaht werden, wenn sie seiner Bedürfnisbefriedigung dienen. Auch in der Unterscheidung zwischen bedürfnisbefriedigenden und nicht notwendigen Abhängigkeitsverhältnissen, welche erhalten respektive gemieden werden sollten, stimme ich mit ihm überein. Bezeichnet er jedoch lediglich diese nicht notwendigen Abhängigkeitsverhältnisse als Fremdbestimmung (vgl. ebd., 90), so greift dies in meinen Augen zu kurz. Es wäre angemessener, bezüglich dieser Form von Abhängigkeitsverhältnissen von *unnötiger* Fremdbestimmung zu sprechen, da Menschen sich grundsätzlich in dem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung befinden und dies als unauflösbare Dialektik zu betrachten ist.

²¹ Ein konkretes Beispiel für eine Vermeidung nicht notwendiger Abhängigkeit, wie sie in diesem Kontext verstanden wird, ist Folgendes: Ein Mensch mit (schwerer) geistiger Behinderung, der sich trotz stark eingeschränkter kommunikativer Fähigkeiten ausdrücken kann, soll stets die Möglichkeit erhalten, zwischen echten Alternativen zu wählen. Ihm sollen Entscheidungsräume geöffnet werden – sei es durch die Frage, ob er Milch oder Tee trinken möchte oder ob er in der Schulpause in der Pausenhalle bleiben oder nach draußen auf den Pausenhof gehen möchte. Ein eindeutiges nicht notwendiges Abhängigkeitsverhältnis würde in meinen Augen dann vorliegen, wenn Entscheidungsmöglichkeiten

Aufgrund der genannten Ursachen für eine erschwerte Selbstbestimmung gilt es bei Menschen mit geistiger Behinderung, an (verschütteten) Potentialen anzuknüpfen und einen schrittweisen (Wieder-)Aufbau von Entscheidungs- und Handlungsautonomie anzustreben. Dabei geht es nicht nur um eine individuelle Förderung, sondern auch um eine Veränderung der Rahmenbedingungen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 22). Der Fokus liegt damit auf der individuellen Gestaltung einer entwicklungsfördernden Lernumwelt.

2. In der Ausführung des zweiten Grundzugs bemerken THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 22), dass Empowerment als Selbst-Bemächtigung bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht ohne Vorbehalt erwartet werden kann, da ein solches Bedürfnis in der Regel nicht von alleine entsteht. Folglich sind Lernräume zu schaffen, in denen eigene Entscheidungen getroffen werden können. Es geht darum, „Wünsche zu äußern, eigene und kollektive Interessen zu artikulieren und sich in (Interessen-)Gruppen sozial kompetent einzubringen“ (ebd.). Im Zentrum stehen somit die Entwicklung von Identität, das Bewusstwerden der eigenen Interessen, die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und Realitätssinn hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Wünsche.

NIEHOFF (1994, 194) fasst dieses schrittweise Erlernen zusammen:

„Empowerment bedeutet ..., Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen unterprivilegierte Gruppen sich austauschen, sich gegenseitig beraten und stärken können, um dann, *mehr und mehr* ermächtigt, ihre Interessen selbst zu vertreten und Selbstbestimmung zu realisieren“ (ebd.; Herv. d. Verf.).

Obwohl dieser Gedanke zweifellos ein sehr wichtiger Aspekt in der Bedeutung von Empowerment für Menschen mit geistiger Behinderung darstellt, bleibt kritisch zu fragen: Ist eine Selbst-Bemächtigung von jeder dieser Personen, insbesondere von hospitalisierten Menschen, überhaupt gewünscht? Wird die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein tatsächlich von allen als anzustrebendes Ziel erachtet? Kann das Leben nicht auch in gewohnten, nicht notwendigen Abhängigkeitsverhältnissen als angenehm wahrgenommen werden? Besteht somit überhaupt das Bestreben dieser Menschen, hieran etwas zu verändern? In einer solch spezifischen Situation stellt sich wiederum die Frage nach der Bedeutsamkeit von Empowerment als Leitidee, da Empowerment an sich mit

trotz der Fähigkeit zur Selbstbestimmung verwehrt und Entscheidungen wie selbstverständlich von den professionellen Helfern getroffen würden. Mitbestimmen zu können und Wahlmöglichkeiten zu haben, bedeutet jedoch *nicht* den Verzicht auf Hilfe.

einer Stärke und einem Willen zur Veränderung von marginalen Gruppen selbst verbunden ist. In diesem Kontext ist zugleich anzumerken, dass es die Aufgabe der Professionellen ist, Empowerment-Prozesse unter Berücksichtigung der Selbstverfügungskräfte der Betroffenen anzustiften und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Es ist zu bedenken, dass die Hilfe zur Selbsthilfe nicht aufoktroziert werden kann, sondern von den Betroffenen selbst angenommen werden muss. In meinen Augen kommt unter diesem Aspekt die Notwendigkeit des divergenten Denkens nach RAPPAPORT (1985) zum Tragen: Einerseits trifft der Mensch mit geistiger Behinderung eine Entscheidung, welche von Seiten der Professionellen wahrgenommen, jedoch nicht gut geheißen werden muss. Andererseits trifft der professionelle Helfer eine Entscheidung, wie etwa das Anstiften zu Empowerment-Prozessen, welche zwar der Entscheidung des Menschen mit geistiger Behinderung gegenüberstehen kann, aus Sicht des professionellen Helfers jedoch zum Wohle des Betroffenen ist. Diesen spannungsvollen Zusammenhang muss der professionelle Helfer erkennen, reflektieren und aushalten können (ausführlich dazu Kapitel 5.2.2).

Im Kontext der schrittweise anzubahnnenden Realisierung von Selbstbestimmung sowie des divergenten Denkens nach RAPPAPORT (1985) ist auch auf die Grenzen von autonomen Entscheidungen und Handlungen hinzuweisen:

„Diese ergeben sich dort, wo z.B. Willensbekundungen oder autonome Handlungen sozial destruktive Wirkungen erzeugen, ... wo Selbst- und/oder Fremdgefährdungsprozesse in erheblichem Maße drohen oder vorliegen. In diesem Falle besteht die Pflicht, auch gegen den Willen eines Betroffenen zu intervenieren. Ein solcher ‚pädagogischer Notfall‘ hat nichts mit Fremdbestimmung zu tun, sondern resultiert aus unserer sozialen Verantwortung und Verpflichtung, die wir gegenüber geistig behinderten Menschen haben“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 67).

Es wird deutlich, dass sich die Professionellen ihrer Verantwortung für und ihrer Einflussnahme auf diese Menschen bewusst sein müssen. Bei aller Wertschätzung von Autonomie im Alltag kann es immer wieder Situationen geben, in denen es verantwortungslos wäre, das Selbstbestimmungsbestreben von Menschen mit geistiger Behinderung achtlos gewähren zu lassen. Diesbezüglich wird das Beispiel des selbstverletzenden Verhaltens genannt. Ein solches Problemverhalten, welches als Kommunikationsversuch und somit als Ausdruck von Selbstbestimmung gedeutet werden kann, darf nicht als *natürlicher* Ausdruck von Selbstbestimmung – im Rahmen einer Laisser-faire-Haltung – verstanden

werden. Denn: Es geht vielmehr darum, den Menschen mit geistiger Behinderung mit seinen Bedürfnissen in seiner Lebenswelt zu verstehen und seine Botschaft, welche möglicherweise auf psychosoziale Schwierigkeiten hindeutet, aufzuspüren (vgl. ebd.).

Bezüglich der Grenzen von Freiheitsräumen bemerkt HAHN (1994, 92), dass diese in einem gemeinsamen „interagierenden diskursiven – d.h. ohne Machtausübung stattfindenden – Dialog ausgehandelt werden“ (ebd.) müssen. Fremdbestimmung als solche ist in seinen Augen „nur zur Vermeidung akuter Gefährdungssituationen“ (ebd.) tolerierbar. Auch NIEHOFF (1994, 191) schließt sich dieser Ansicht an und betont, dass professionelle Fachkräfte „in diesem Fall die Pflicht [haben], auch gegen den Willen behinderter Menschen einzugreifen“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.).

3. Ein weiterer Grundzug des spezifizierten Empowerment-Programms für Menschen mit geistiger Behinderung bezieht sich auf das erhöhte, individuell ausgeprägte Maß an sozialer Abhängigkeit dieser Menschen (Hahn 1981; 1983). THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 22) schließen daraus, dass auf eine lebenslange begleitende Assistenz kaum verzichtet werden kann. HAHN (1994, 89) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass trotz vorhandener Potentiale für Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung professionelle Helfer mit dem Wissen notwendig sind, wie Selbstbestimmung trotz sozialer Abhängigkeit verwirklicht werden kann. SPECK (2000, 16 f.) spricht im Hinblick auf das ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ sowohl von einem sozialen Phänomen im Sinne einer erzeugten individuellen Hilflosigkeit als auch von einer funktionellen, in der Schädigung begründeten Abhängigkeit. Beherrscht jemand aufgrund einer hirnpathologischen Veränderung die Kulturtechniken nicht oder kann jemand eine Situation aufgrund eingeschränkter Einsichtsfähigkeit nicht durchschauen und adäquat handeln, benötigt er entsprechende Stützen oder den Schutz durch Andere und ist somit von diesen mehr abhängig. Hierbei wird die Relativität der Abhängigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung betont: So enthalte deren Abhängigkeit „das Positivum einer notwendig werdenden Hilfe, die aber nur dann gerechtfertigt ist, wenn sie als *Hilfe zur Selbsthilfe* verstanden wird“ (ebd., 17; Herv. im Orig.).²² Sei

²² Wer darüber entscheidet, ob die angebotene Hilfe eine Hilfe zur Selbsthilfe ist oder nicht, bleibt kritisch zu fragen und der reflexiven Professionalität des Einzelnen überlassen (ausführlich dazu Kapitel 5.2.2).

dies nicht der Fall, führe Abhängigkeit zur Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung.

„Dies aber impliziert eine Gratwanderung zwischen der Förderung von Selbstbestimmung und der Erzeugung oder Aufrechterhaltung von Abhängigkeit, wodurch sich die pädagogische Arbeit mit geistig behinderten Menschen schwierig gestaltet“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 22 f.).

Diese Gratwanderung bezeichnet meines Erachtens wiederum den Grundzug des divergenten Denkens in der Empowerment-Philosophie: Widersprüche müssen ausgehalten und reflektiert werden. Wird die Stimme nach Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung erhoben, darf das Bedürfnis nach Hilfe und Unterstützung nicht vernachlässigt werden. Demgemäß müssen sich die Professionellen im Rahmen der Empowerment-Praxis (selbst-)kritisch reflektieren und sich dessen bewusst sein, dass die Möglichkeiten zur Selbsthilfe bei Menschen mit geistiger Behinderung wesentlich geringer sein können als etwa bei Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderung und dass diese Möglichkeiten innerhalb der einzelnen Personengruppen ungleich verteilt sind (vgl. ebd., 23).

4. Mit der Leitidee des divergenten Denkens innerhalb des Empowerment-Ansatzes ist der vierte Grundzug verbunden – eine Neubewertung der Rolle der professionellen Helfer. Während in der Arbeit mit Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderung eine eher abneigende Haltung gegenüber Formen einer heilpädagogischen Anleitung und Intervention besteht, kann bei Menschen mit geistiger Behinderung auf eine „geleitete Unterstützung“ (ebd.) nicht gänzlich verzichtet werden. Angestrebt werden sollte eine gleichwertige Beziehung, in welcher der professionelle Helfer dem Menschen mit Behinderung als Vertrauensperson gegenüber tritt (vgl. ebd.). Was dies konkret bedeutet, soll im Folgenden dargelegt werden.

5.2 Die Rolle der professionellen Helfer

5.2.1 Neue Kultur des Helfens

Wird die Rolle der professionellen Helfer betrachtet, ist darauf aufmerksam zu machen, dass Empowerment keine Methode bezeichnet, sondern eine professionelle Grundhaltung mit dem Fokus auf der Förderung von Potentialen. In eben diesem

Vertrauen auf die Fähigkeiten von Menschen geht es um die Frage, wie Empowerment-Prozesse auf verschiedenen Ebenen gefördert bzw. angestoßen werden können (vgl. STARK 1996, 159). Kritisch wird in diesem Kontext darauf verwiesen, dass der Begriff ‚Empowerment‘ von Fachleuten nicht nur in einem transitiven Verständnis von ‚ermächtigen‘ verstanden werden darf: Anderen Menschen von außen Macht vermitteln zu wollen, käme einem Widerspruch in sich selbst gleich (vgl. SPECK 2000, 29; STARK 1996, 164). Es geht vielmehr darum, durch Kollaboration, nicht jedoch durch Belehrung oder durch autoritäre Entscheidungen bzw. Anweisungen „die Bedingungen zu schaffen, die eine ‚Bemächtigung‘ der Betroffenen fördern und es ihnen ermöglichen, ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen“ (STARK 2002, 56).

Ausgehend davon, dass sich die Empowerment-Bewegung als „offene Einladung zur Entwicklung einer neuen Kultur des Helfens“ (HERRIGER 1997, 209) versteht, welche die Autonomie der Adressaten anerkennt, offene Prozesse des Sich-Veränderns anstößt und eine gleichberechtigte, symmetrische Arbeitsbeziehung zur Grundlage hat, besteht die Forderung nach einer assistierenden und begleitenden Funktion der Professionellen. In dem von HÄHNER et al. im Jahr 1997 herausgegebenen Buch mit dem Titel ‚Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung‘ wird dieses veränderte pädagogische Rollenverständnis eingehend beschrieben. WEIß (2000, 248) merkt an, dass ein solches Verständnis in der Arbeit mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung angemessen sein kann, das Erziehungsverhältnis jedoch unzureichend abbildet (ausführlich dazu Kapitel 7.1.1).²³

In seinem Anspruch auf eine partizipative und gleichwertige Beziehung zwischen der professionellen Kraft und ihrem Klienten (vgl. STARK 1996, 162) wird der hohe Anspruch von Empowerment deutlich. Offene soziale Prozesse, welche verunsichernd wirken können, sind die Regel. Diese „bedeuten eine Gratwanderung zwischen professioneller Einmischung und Zurücknahme“ (THEUNISSEN 1997a, 56). Obwohl der stetige Abbau von Macht, von professioneller Fremdbestimmung und von Überprofessionalisierung zum Programm des Empowerment zählen, kann dennoch nicht von einer Entprofessionalisierung gesprochen werden.

²³ Es sollte erwähnt werden, dass in der vorliegenden Arbeit die Vertreter der Pädagogik nicht als Assistenten, sondern als professionelle Helfer bezeichnet werden. Dies geschieht aus dem Grund, da in Kapitel 7 dieser Arbeit im Hinblick auf Empowerment nicht Erwachsene mit geistiger Behinderung, sondern Kinder und Jugendliche, welche sich in Erziehungsverhältnissen befinden, im Fokus der Betrachtung stehen.

An dieser Stelle wird der – bereits mehrmals ausgeführte – Gedanke eingeflochten, dass eine geistige Behinderung ein ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ (Hahn 1981) und somit auch ein Mehr an Unterstützung bedingt. Folglich gilt es, sowohl Autonomie und soziale Handlungskompetenz anzuregen als auch Unterstützung und assistierende Hilfen anzubieten, welche ihrerseits in Orientierung an den individuellen Potentialen auf eine Reduzierung der Abhängigkeit zielen (vgl. THEUNISSEN et al. 2000, 136). Im Rahmen der Diskussion um eine neue Fachlichkeit in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung geht es demzufolge nicht darum, ihre zum Teil lebenslange Angewiesenheit auf Unterstützung und Fürsorge in Frage zu stellen, sondern im Zentrum steht nun die Frage nach den Machtverhältnissen. Da bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung die Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann (ausführlich dazu Kapitel 5.1), fällt den professionellen Helfern die Aufgabe zu, „schrittweise passende Möglichkeiten für eigene Entscheidungen und Handlungen ... und die jeweils passenden Situationen zu schaffen, die Herausforderungen zur Entwicklung von Selbstbestimmung bieten“ (KARSCHUK/STAUBER 2002, 198; Herv. d. Verf.). Unter Berücksichtigung der individuellen Kommunikationsmöglichkeiten und -methoden, der jeweiligen Lebenssituation und Biografie sowie des gegenwärtigen Entwicklungsstands vollzieht sich Empowerment in der Behindertenarbeit – verstanden als das Schaffen von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten durch die professionellen Kräfte – alltags- und lebensweltorientiert (vgl. ebd., 197 f.). NIEHOFF (1994, 190 f.), welcher ebenfalls darauf hinweist, dass die Kompetenz des Entscheiden-Könnens gelernt sein muss, gibt klar zu erkennen, dass es bei der Diskussion um mehr Selbstbestimmung nicht um einen Wegfall von Hilfen geht, sondern um eine Neubestimmung über deren Inhalte und Formen. Zudem wird erwähnt, dass Menschen mit geistiger Behinderung etwa in der Organisation ihres Alltags auf Hilfestellungen von Anderen angewiesen sind, diese Abhängigkeit jedoch nicht mit Fremdbestimmung gleichzusetzen ist. In der Anleitung seiner Begleiter kann der Mensch mit geistiger Behinderung beispielsweise über ein hohes Maß an Selbstbestimmung verfügen.

Da Menschen mit geistiger Behinderung auf Unterstützung angewiesen sind, ist die Forderung von Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderung nach einem Wechsel vom Betreuungs- zum Assistenzparadigma nicht vorbehaltlos auf die erstgenannte Personengruppe übertragbar. Die Assistentenrolle bei Menschen mit geistiger Behinderung versteht sich nicht nur in der Rolle eines praktischen Helfers, sondern

ebenso in der Rolle einer wichtigen Bezugsperson – beispielsweise für die persönliche Lebensplanung und die Kommunikation (vgl. THEUNISSEN 2000, 125 ff.). In dieser Konsequenz wurden spezifische Aufgaben einer solchen Assistenz (vgl. ebd.) bzw. acht zentrale in einem interdependenten Verhältnis stehende Assistenzformen (vgl. THEUNISSEN 2002b, 54) ausgearbeitet. Sie werden an dieser Stelle, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, lediglich kurz anskizziert:

- Dialogische Assistenz im Sinne der Herstellung und Fundierung einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung und kommunikativen Situation;
- Advokatorische Assistenz im Sinne von Anwaltschaft, Fürsprecher-, Stellvertreter-, Dolmetscherfunktion;
- Konsultative Assistenz im Sinne der gemeinsamen Beratung in Bezug auf psychosoziale Probleme, Lebenspläne, Lebensziele und Zukunft;
- Facilitatorische Assistenz im Sinne einer subjektzentrierten Förderung auf der Basis ‚offener Curricula‘;
- Sozialintegrierende Assistenz im Sinne sozialer und gesellschaftlicher Integrationshilfe;
- Intervenierende Assistenz im Sinne einer haltgebenden, stützenden Hilfe im Falle von Verhaltensauffälligkeiten;
- Lebenspraktische Assistenz im Sinne von pragmatischen Hilfen zur Alltagsbewältigung;
- Lernzielorientierte Assistenz im Sinne von Hilfen zur Selbsthilfe durch strukturierte Lernangebote.

Im Kontext dieser Assistenzformen bemerkt THEUNISSEN (2003, 69), dass sie „vom betroffenen Menschen aus (subjektzentriert), mit ihm gemeinsam (kooperativ) und – je nach Schwere der kognitiven Beeinträchtigung – auch für ihn (antizipatorisch) erschlossen werden müssen.“ Diesbezüglich ist SPECK (2000, 30) zu zitieren, welcher auf Missdeutungen des Assistenzmodells bei Menschen mit geistiger Behinderung und somit auf die Bedingtheit der Assistenz hinweist:

„Es ist einfach unreal, sich als Professioneller und letztlich auch Verantwortlicher als nicht maßgebend zu verstehen oder ausgeben zu wollen. Dies könnte darauf hinauslaufen, daß tatsächliche Verantwortungen vernachlässigt werden. Wir sind immer nur *bedingt* Assistenten (oder Diener) des Anderen. Wo er hilflos ist, erwartet er von uns mit Recht, daß wir kompetent und verantwortlich handeln – in seinem Namen“ (ebd.; Herv. im Orig.).

In Anbetracht dessen kommt die bereits erwähnte Frage der Einmischung und Zurücknahme zum Tragen. Um die Autonomie des Anderen nicht zu gefährden, bedarf diese – auch als pädagogisches Grundproblem bezeichnete – Frage einer ständigen Reflexion und darf somit in der konkreten Praxis nicht vernachlässigt, sondern muss in ihrer Diskrepanz wahrgenommen und ausgehalten werden (ausführlich dazu Kapitel 7.1).

5.2.2 Reflexive Professionalität²⁴

Ausgehend davon, dass ohne (selbst-)kritische Reflexion der Fachkräfte eine qualifizierte pädagogische Arbeit nicht stattfinden kann, liegt die Folgerung nahe, dass die Persönlichkeit, die moralische Einstellung sowie die Bereitschaft der professionellen Helfer für eine gelingende Empowerment-Praxis maßgeblich sind (vgl. THEUNISSEN 1998a, 86):

„Eine Reform kann nicht besser sein als die Reformer selbst; und sie ist noch kein Garant für eine erfolgreiche Praxis“ (ebd., 87).

Die von der Empowerment-Bewegung ausgehenden Impulse können folglich nur wirksam werden, wenn sie sowohl auf handlungspraktischer Ebene als auch auf übergeordneter Ebene – so etwa vom Träger oder von der Einrichtungsleitung – gewollt sind (vgl. THEUNISSEN 2002b, 54). In diesem Kontext sind die von ROCK (2001, 150-167) herausgearbeiteten berufstypischen Orientierungs- und Deutungsmuster der Professionellen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu erwähnen, welche den Grundsätzen des Empowerment-Konzepts entgegenstehen:

„Aus den handlungsleitenden und handlungsrechtfertigenden Deutungsmustern der Fürsorge, der Verantwortlichkeit, der Entlastung, der Normalisierung und der Förderung sowie aus dem eigenen Leitungsanspruch und der Orientierung an den Erfordernissen der Organisation erwächst – verallgemeinernd ausgedrückt – eine eher kontrollierend-reglementierende und autonomieeinschränkende Haltung“ (ROCK 2001, 168).

Durch die Orientierung an dem Maßstab der Autonomieförderung ergeben sich jedoch Spannungsfelder – so zum Beispiel Spannungen zwischen Autonomie und Fürsorge,

²⁴ Obwohl sich die nun dargelegte Literatur auf erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung bezieht, wird diesen Gedankenzügen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein hoher Stellenwert beigemessen, da sie meiner Ansicht nach auch für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen (mit geistiger Behinderung) Gültigkeit haben.

Autonomie und Verantwortlichkeit oder Autonomie und eigenem Leitungsanspruch.²⁵ Um ein Scheitern der Bestrebungen im Rahmen des Leitgedankens Empowerment zu vermeiden, ist es folglich absolut notwendig, sich reflektierend mit diesen unauflösbaren Handlungsdilemmata auseinanderzusetzen. Eine solche Reflexivität bezeichnet „ein wesentliches Moment sonderpädagogischer Professionalität“ (ebd., 169). THEUNISSEN (2002b, 55) merkt in diesem Zusammenhang an, dass im Rahmen der Betrachtung des professionellen Handelns das ‚institutionelle Feld der Macht‘ (Bourdieu) zu beleuchten ist: Auf der einen Seite besteht ein Machtverhältnis zwischen den Menschen mit Behinderungen und den professionellen Kräften²⁶ und auf der anderen Seite ist ein Machtverhältnis zwischen den Professionellen und den sie beherrschenden Mächten (Einrichtungs- und Kostenträger) festzustellen. Solche komplexen Machtstrukturen sind zu analysieren, denn wenn etwa die Leitideen oder die Ansprüche der Betroffenen mit denen der Institution kollidieren, ergeben sich Widersprüche, welche sich zu einem Rollenkonflikt für die professionellen Helfer verschärfen können. Die „Fähigkeit und Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln im institutionellen Feld der Macht“ (ebd.) ist unbedingt erforderlich. So werden unaufhebbare Widersprüche – erinnert sei an das Plädoyer von RAPPAPORT (1985) – durchschaubar, „ohne das Ideal aus dem Auge zu verlieren“ (THEUNISSEN 2002b, 55), denn es geht „um einen Weg, das Wünschbare an dem Machbaren zu orientieren und aufzubereiten“ (ebd.).

Nur mit einem dialektischen Denken können das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung sowie die Machtverhältnisse zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und professionellen Helfern beleuchtet werden. Mit der kritischen Betrachtung ihres eigenen Selbstverständnisses beweisen die Professionellen ihre reflexive Professionalität. Dies ist von absolut hoher Relevanz für die gesamte Empowerment-Praxis. Dass diese Reflexivität jedoch keiner Legitimation bedarf und somit von der subjektiven Haltung der Fachkraft und ihren Einstellungen abhängt, unterstreicht deren hohe Verantwortung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung.

²⁵ Weitere Spannungsfelder und entsprechende Ausführungen sind bei ROCK (2001, 150-167) nachzulesen.

²⁶ Auch NIEHOFF (1994, 194) fordert, dass die professionellen Kräfte ihre Machtposition reflektieren sollen und bemerkt, dass die Veränderung von Machtverhältnissen nicht nur aufgrund dieser Reflexion, sondern auch aufgrund des Drucks der unterprivilegierten Menschen geschehen soll. In Deutschland ist diese Stärke bei Menschen mit geistiger Behinderung jedoch kaum vorhanden. Es wird auf die Vorbildfunktion von Selbsthilfegruppen dieses Personenkreises im internationalen Raum hingewiesen.

5.3 Leitlinien

Um das Empowerment-Konzept für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu präzisieren, werden zum Abschluss dieses Kapitels drei Leitlinien zur Freisetzung, (Wieder-)Herstellung und Unterstützung von Selbstbestimmung, skizziert²⁷:

Die Leitlinie der Subjektzentrierung umfasst den Anspruch, dass an den spezifischen Interessen, Wünschen, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen angesetzt wird. Dabei kann Selbstbestimmung auf sehr unterschiedlichen Ebenen möglich sein: Entscheidungen können sowohl in kleinen Bereichen – zum Beispiel in der Auswahl von Kleidung, Speisen oder Spielmaterial – als auch in größeren Bereichen – etwa in der Wohnort- oder Partnerwahl – getroffen werden (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 64 f.).

„Je nach den individuellen Voraussetzungen, der Sozialisationsgeschichte, der konkreten Lebenssituation und den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen sind dabei die Entscheidungs- und Handlungsräume eines jeden unterschiedlich groß“ (ebd., 65).

Der professionelle Helfer ist dabei gefordert, bereits die geringsten Ansätze einer Bedürfnisäußerung oder Willensbekundung ernst zu nehmen, um Handlungskontrolle und Kontrollbewusstsein des Menschen mit geistiger Behinderung zu stärken (vgl. ebd., 64-68).

Da das Prinzip der persönlichen Assistenz nicht vorbehaltlos auf Menschen mit geistiger Behinderung übertragen werden kann, gilt die dialogische Assistenz als weitere Leitlinie. Es ist möglich, dass professionelle Kräfte in bestimmten Situationen stellvertretend für Menschen mit geistiger Behinderung entscheiden und handeln müssen, wodurch ihnen ein hohes Maß an sozialer Verantwortung zukommt. Diese Verantwortung ist auf der Basis einer Ich-Du-Beziehung bzw. eines dialogischen Verhältnisses zu verstehen. Die pädagogische Unterstützung sollte jedoch in einem den individuellen Fähigkeiten zur Selbsthilfe und Selbstverantwortung angemessenen Rahmen erfolgen. Demnach geht es um einen partiellen – an den

²⁷ Dass THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 64-70) bei der Darlegung der Leitlinien den Fokus auf den Bezugswert der Selbstbestimmung setzen, verdeutlicht, dass dieser Wert der *leitende* Bezugspunkt von Empowerment ist. Dies deutet in meinen Augen nicht auf eine Vereinseitigung hin, sondern unterstreicht, dass die individuelle Förderung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung, welche ihr Leben lang auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind, das zentrale Anliegen ist.

individuellen Voraussetzungen orientierten – Wegfall von Hilfen zugunsten von mehr Selbstbestimmung (vgl. ebd., 68 f.). HÄHNER (1998a, 132) spricht in diesem Zusammenhang von der Ergänzung des Assistenzprinzips durch die Inhalte der Begleitung und sieht die Aufgabe des Begleiters von Menschen mit geistiger Behinderung „in der Wahrnehmung ihrer [der Menschen mit geistiger Behinderung] wichtigen Probleme und Fragestellungen sowie in der Auseinandersetzung darüber, ihr Leben als Person zu sichern, Angebote zum kognitiven, kreativen und emotionalen Wachstum zu machen und ‚verletzte‘ Persönlichkeiten wieder aufzubauen“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.). Als Handlungsorientierungen werden die dialogische Begleitung – analog zur dialogischen Assistenz Theunissens – sowie das Öffnen von Entscheidungs-(Spiel-)Räumen genannt (vgl. ebd., 132 ff.).

Der Lebensweltbezug als dritte Leitlinie kennzeichnet den Sachverhalt, dass Empowerment ohne die Berücksichtigung der lebensweltlichen Systeme und deren Mitarbeit nicht gelingen kann. Wenn die Fähigkeit zur Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung gefördert werden soll, hängt dies nicht zuletzt davon ab, in welchem Maße die verschiedenen Lebenswelten – zum Beispiel die Familie und die Schule – zusammenarbeiten (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 70).

Bezüglich dieser Leitlinien und den weiteren Darstellungen des Kapitels 5 kann die Bedeutung von Empowerment für Menschen mit geistiger Behinderung resümierend wie folgt eingeschätzt werden:

„Sicherlich kann Empowerment nicht unvermittelt als autonomiepädagogisches Programm erhalten, entscheidend sind aber die richtungweisenden Implikationen, die uneingeschränkt auch für Menschen mit geistiger Behinderung Gültigkeit haben“ (ebd., 64).

6 Kritische Anmerkungen zum Empowerment-Konzept

Vorab ist zu erwähnen, dass die nachstehenden Ausführungen lediglich eine Auswahl an kritischen Gesichtspunkten darstellen und somit nicht den Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich einer kritischen Betrachtung und Würdigung von Empowerment erheben.²⁸

Im Verlauf der Arbeit wurden bereits an mehreren Stellen kritische Anmerkungen zum Empowerment-Konzept – etwa eine vereinseitigte Selbstbestimmungsdebatte in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik – ausgeführt, welche hier nicht nochmals aufgegriffen werden sollen. Wichtig zu bedenken ist, dass Empowerment ein schillernder Begriff ist: Mit ihm sind sowohl negative als auch positive Aspekte verbunden. In der Behindertenhilfe ruft der Empowerment-Ansatz zwar überwiegend positive Konnotationen hervor, doch ist zu berücksichtigen, dass die negativen Seiten *insbesondere* im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung intensiv diskutiert werden müssen, da diese für den genannten Personenkreis nicht ohne Auswirkungen bleiben.

Eine kritische Reflexion von Empowerment ist aus mehreren Gründen unerlässlich: Auf der Basis eines falsch verstandenen Empowerment-Konzepts kann es zu Fehlentwicklungen kommen, welche selbst von seinem wichtigsten Vertreter in Deutschland, Georg THEUNISSEN (2003, 54 f.), bestätigt werden.²⁹ Solche Entwicklungen müssen klar abgegrenzt werden, da diese den ursprünglichen Ansatz von Empowerment verkürzen und undialektisch betrachten.

²⁸ Es sollte bemerkt werden, dass sich die nachfolgend dargelegte Kritik am Empowerment-Konzept nicht spezifisch auf Georg Theunissens Auslegung von Empowerment bezieht. Dem Vorwurf an ihn, gewisse Aspekte von Empowerment perfekt und euphemistisch darzulegen (vgl. ROTHENBERG 2002, 178; SPECK 2000, 254; ausführlich dazu Schönwiese 2001), kann die Berechtigung nicht abgesprochen werden, doch wird eine solche Kritik im Folgenden nicht detailliert ausgeführt. Obwohl die Notwendigkeit besteht, die Publikationen von THEUNISSEN *kritisch* zu rezipieren, muss dennoch Theunissens Verdienst für die Behindertenhilfe – mit der Bekanntmachung der Empowerment-Philosophie – gewürdigt werden. Die Vertretung eines ‚Idealbilds‘ von Empowerment liegt möglicherweise darin begründet, dass er der Hauptvertreter dieses Konzepts war, als es Mitte der 90er Jahre in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik bekannt wurde. Dies ist jedoch selbstverständlich keine Entschuldigung für beschönigende Darstellungen.

²⁹ Sei es ein utilitaristisch geprägter Individualismus mit liberal-antisozialer Grundhaltung, welcher in psychologischen Trainingsprogrammen bei Unternehmern ein karriereorientiertes Machtstreben befördere, oder sei es – entgegen gesetzt – eine einseitige Betonung von kommunitären Werten wie Solidarität und Gemeinsinn anstelle individueller Lebensstile. Zudem besteht gegenüber dem Empowerment-Konzept der Vorwurf der Systemaffirmation, da gesellschaftliche Missstände nicht analysiert werden würden, sondern Empowerment nach dem Motto ‚Blaming the victim‘ – die Betroffenen sind für ihr Leid selbst verantwortlich – propagiert werde (vgl. THEUNISSEN 2003, 54 f.).

Das Empowerment-Konzept muss jedoch nicht nur aufgrund der Gefahr der Vereinseitigung und des Missbrauchs als neuem Modewort kritisch reflektiert werden, sondern auch deshalb, da die Empowerment-Bewegung aus dem angloamerikanischen Raum nach Deutschland kam und folglich von den hier vorzufindenden, sich vom angloamerikanischen Raum unterscheidenden Bedingungen aus gedacht werden muss. In diesem Zusammenhang ist sowohl auf den Umstand, dass der deutsche und der amerikanische Gesellschafts- und Kulturkontext differieren (vgl. WEIß 2000, 257), aufmerksam zu machen als auch auf das bereits mehrmals erwähnte semantische Problem des Begriffs ‚mental retardation‘.

In Bezug auf Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung oder allgemein ausgedrückt in Bezug auf den gesamten Personenkreis derer, die über wenige Ressourcen verfügen, sind in der Forderung nach Empowerment auch die *unintendierten* Folgen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene zu beachten. Kritisch hierzu äußert sich JAUCH (2006, 47): Sollte es nicht irritieren, dass Parallelen zur sonderpädagogischen Selbstbestimmungsdiskussion in den Bereichen der Ökonomie und Politik festzustellen sind? Wenn die Kurzformel der arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Reformpolitik „Weniger Staat, mehr Macht, mehr Eigeninitiative“ (ebd., 48) lautet, damit die Hilfe zur Selbsthilfe gefordert und an den ‚mündigen Bürger‘ appelliert wird, so kennzeichnet dies den Abschiedsprozess „vom Sozialstaat alter Prägung“ (ebd.). Dass der eben genannte Begriff der Hilfe zur Selbsthilfe eine erkennbare Nähe zum – in sonderpädagogischen Kontexten diskutierten – Modewort Empowerment aufweist, liegt auf der Hand. JAUCH (2006, 49 f.) fragt, ob es zudem nicht nachdenklich stimmen sollte, wenn in den verschiedensten Kontexten mit dem ‚catch-all-word‘ Empowerment selbstverständlich argumentiert wird – etwa in der Unternehmensberatung, wo Empowerment „Quantensprünge‘ der Produktivitätssteigerung und Kostensenkung“ (ebd., 49) verspricht.

Bezugnehmend auf Bröckling (2003) wird weiter aufgezeigt, dass die Stärke von Leitbildern – und somit auch des Leitbilds Empowerment – aus ihrer ihnen innewohnenden Deutungsoffenheit rührt. Das ‚logische Gegenstück‘ dieser Offenheit ist aber die Komplexitätsreduktion, welche praktischem Handeln Orientierung gibt, da sie Möglichkeitsräume des Handelns eingrenzt. Eine solche Reduktion schließt jedoch gewisse Ausblendungen ein:

„Indem wir den Scheinwerfer auf bestimmte Probleme und darauf bezogene Lösungen richten, belassen wir andere Fragen und Probleme, nicht zuletzt auch die nicht intendierten Nebenfolgen neuer Lösungswege im Dunkeln“ (ebd., 52).

So können bestimmte Probleme zwar gelöst werden, doch entstehen zugleich aufgrund der „Schattenseiten‘ neuer Leitbilder neue Problemlagen“ (ebd.). Obwohl die Frage nach den Widersprüchen und ‚Schattenseiten‘ bleiben wird, würdigt JAUCH (2006, 54) die Funktion von Leitvisionen, sofern sie Angebote machen, Widersprüche zu thematisieren und zu bearbeiten. Die Frage, „ob die Wege der Veränderung, die *real* beschritten werden, auf lange Sicht für Benachteiligte und Behinderte in günstigere Verhältnisse führen“ (ebd.; Herv. im Orig.), diskutiert JAUCH (2006, 54-69) mittels ausgewählter Aspekte, wobei im Folgenden lediglich auf einen Aspekt – ‚Selbstbestimmung zwischen Markt- und Expertenmacht‘ – Bezug genommen wird.³⁰

Wenngleich die Empowerment-Philosophie für Menschen mit Behinderungen – wie erwähnt – zweifelsohne Vorzüge aufweist, so dürfen dennoch problematische Effekte nicht vergessen werden. Hingewiesen sei auf die Ambivalenz von Empowerment in der Praxis: Erstens kann die Idee der Ermächtigung nicht nur in den Dienst der Betroffenen „zur Förderung selbstbestimmten Lebens“ (ebd., 54), sondern auch in den Dienst der Experten gestellt werden, welche darüber entscheiden, welchen Personen welche Hilfe zukommt und wie lange diese erforderlich ist. JAUCH (2006, 55) folgert, dass „auch im neuen Gewand ... letztlich niemand den Paradoxien pädagogischen Handelns“ (ebd.) entkommt. Zweitens muss bedacht werden, dass im Bereich der sozialen Dienstleistungen – infolge des Drucks zur Effizienzsteigerung, des entstandenen Wettbewerbs und damit verbundener Marktkonkurrenz – die Hoffnungen darauf gesetzt werden, kundenorientierte Dienstleistungsqualität und betriebswirtschaftliche Effizienz optimal zu verbinden. Kündigt die „Formel Empowerment den Abschied vom Pauschalangebot [an], so lockt eine Vermarktlichung mit der Freiheit der Wahlmöglichkeit und der Einflussmacht der Nachfrager“ (ebd., 56; Anmerk. d. Verf.). Assistenzmodelle sowie das Persönliche Budget zeigen beispielhaft, dass das ‚Unternehmertum in eigener Sache‘ gerne angenommen wird. Solche marktwirtschaftlichen Verhältnisse sind jedoch nicht

³⁰ Die Fokussierung wird vorgenommen, da eben dieser Aspekt für die vorliegende Arbeit am wichtigsten erscheint und die Ausführung der anderen Aspekte – ‚Workfare und Bürgerarbeit als sozialpolitische Angebote für sozial Benachteiligte‘ und ‚Vorbilder‘ – den Rahmen der Arbeit sprengen würden.

widerspruchsfrei und frei von Risiken, denn nicht für alle Menschen ist damit ein Gewinn an Lebensqualität verbunden:

„Ein größerer Freiraum zur Selbstsorge mag für Menschen attraktiv sein, die hinreichend persönliche, kulturelle, soziale und ggf. auch ökonomische Ressourcen mitbringen, um die sozialen Dienste, derer sie bedürfen, zu definieren und selbstbestimmt zu organisieren. Für andere gibt all dies dann wenig her, wenn professionelle Hilfen allzu sehr dem ökonomischen Kalkül gehorchen müssen. Letztlich sind Märkte blind gegenüber Bedürfnissen, die nicht zahlungskräftig sind oder sich nicht rechnen. Hilfe zur Selbsthilfe kann daher unter Marktbedingungen einen recht selektiven Zug annehmen“ (ebd., 57).

Sich vorzustellen, was eine starke Marktregulierung sozialer Dienstleistungen für Menschen mit wenigen Ressourcen auf lange Sicht bedeutet, ist nicht schwer: „das Risiko wachsender Ungleichheit in der Versorgung mit wichtigen ‚Gütern‘“ (ebd.).

JAUCH (2006, 70 ff.) konkludiert, dass abstrakte Visionen – wie Empowerment – sinnvoll sein mögen, doch dürfen sie „den Blick auf das ‚Reich der Notwendigkeit‘“ (ebd., 70) nicht verstellen. In diesem Zusammenhang merkt er an, dass „das Erbe des ‚alten‘ Wohlfahrtsstaats“ (ebd., 72) – wenn es notwendig ist – zwar verbessert und verändert werden sollte, „keinesfalls jedoch leichtfertig verspielt“ (ebd.) werden darf.

Im Kontext dessen ist auf RAPPAPORT (1985, 268) zu verweisen, welcher ausdrücklich davor warnt, dass in der Kritik an ‚fürsorglicher Belagerung‘ durch den Staat dieser als Folge nicht „seine moralischen und sozialen Verpflichtungen ... ignorieren“ (ebd.) darf. Dies führe sonst zu ‚wohlwollender Vernachlässigung‘, was auf Kosten der Fürsorge für die Schwächeren ginge. Da viele Menschen „sowohl auf die Sicherung ihrer Rechte als auch auf soziale Fürsorge angewiesen“ (ebd., 269) sind, ist divergentes Denken erforderlich. Dieses kann die paradoxe Widersprüchlichkeit der komplexen gesellschaftlichen Existenz des Menschen erfassen und wird daher im Empowerment-Ansatz von RAPPAPORT als Ausgangsbasis zur Lösung sozialer Probleme betrachtet (vgl. ebd.).

Wird nun jedoch – wie dies momentan in der deutschsprachigen Empowerment-Diskussion geschieht – die Rechte-Perspektive gegenüber der Bedürfnis-Perspektive einseitig betont, so wertet WEIß (2000, 252) dies als „verhängnisvoll.“ Unter Bezugnahme auf das Kundenmodell sozialer Dienstleistungen verweist er darauf, dass hierin zwar „ein Fortschritt gegenüber dem eher paternalistischen Betreuungsmodell“ (ebd., 253) zu sehen ist, doch hat dies in der Praxis „zu einer Verschiebung riesiger Mittel hin zu den Mittelschichten geführt, die mit ihren Rechten umgehen können“ (Seus-Seberich 1996; zit. n. ebd.). Es wird deutlich, dass häufig die

Menschen, die auf bestimmte Leistungen angewiesen sind, nicht die Ressourcen haben, um die entsprechenden „Leistungen in eigener Autonomie einzufordern“ (ebd.). Unter Betonung der einen Seite wurde die andere Seite der Dialektik vergessen – Rechte und Bedürfnisse sind jedoch keine Alternativen, sondern als ‚zwei Seiten einer Sache‘ zu verstehen.

Im Folgenden wird im Rahmen der kritischen Anmerkungen zum Empowerment-Konzept an zwei der von Isaac Prilleltensky (1994) herausgearbeiteten Werte – der kollaborativen und demokratischen Partizipation und der Verteilungsgerechtigkeit – verdeutlicht, dass im Rahmen von Empowerment Fragen offen bleiben. Über diese Werte muss kritisch nachgedacht werden.

In Bezug auf den Wertaspekt der gesellschaftlichen Partizipation bemerkt Riger (1993) kritisch, dass die beiden Ziele der Förderung des Gemeinschaftsgefühls und der Förderung individueller Empowerment-Erfahrungen gegenteilige Prozesse darstellen können:

„Erreichen Empowerment-Prozesse macht- oder rechtloser Personen und Gruppen auch ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl und stärken diese Prozesse die Bindungen, die unsere Gesellschaft zusammenhalten? Oder fördert Empowerment bestimmte Personen oder Gruppen auf Kosten anderer und verstärkt dabei den Wettbewerb und den Mangel an Zusammenhalt und Solidarität?“ (zit. n. STARK 1996, 76 – Übersetzung W.S.).

WEIß (1999, 30) verdeutlicht die Brisanz dieser Fragen am Beispiel leistungsfähigerer Menschen mit einer Körperbehinderung. Haben sie sich – berechtigterweise – zunehmend um Teilhabe und gesellschaftliche Anerkennung bemüht, so ging dies zu einem guten Teil auf Kosten „schicksalsgemeinschaftlicher Solidarität“ (Wilken 1993; zit. n. ebd.) mit Menschen mit Körper- *und* geistiger Behinderung. Folglich kann ein Auseinanderbrechen der Gemeinschaft nicht ausgeschlossen werden.

Offene Fragen stellen sich auch hinsichtlich der Verteilungsgerechtigkeit, da diese zwar „ein notwendiges, jedoch kein hinreichendes Kriterium [ist], um die Ressourcenansprüche von Menschen mit Behinderungen zu begründen“ (ebd., 29; Anmerk. d. Verf.). WEIß (1999, 29) skizziert das Problem folgendermaßen: Hieße Gerechtigkeit ‚Jedem das Gleiche‘, so rühre hieraus unmittelbar die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. Wenn der Gerechtigkeit das Verständnis von ‚Jedem das Seine‘ zugrunde liege, könne ein solcher Gerechtigkeitsanspruch – unter Verweis auf die NS-Politik und die Apartheids-Politik in Südafrika – „auf dem Hintergrund rassistischer oder biologistischer Vorurteile pervertiert werden“ (ebd.).

Aus diesem Grund scheint eine inhaltliche Präzisierung dieses Wertaspekts unbedingt notwendig. ANTOR (1996, 164) schlägt bezüglich einer Präzisierung vor, in Bezug auf Menschen mit Behinderungen die Gerechtigkeitsperspektive durch die Perspektive der Fürsorge zu ergänzen. Damit kommt wiederum die dialektische respektive divergente Denkweise von RAPPAPORT zum Tragen und eine Aufspaltung der Perspektiven kann überwunden werden.

Grundsätzlich ist – im Hinblick auf die bislang dargelegte, in Ansätzen skizzierte Kritik an einem nicht falsch verstandenen Empowerment-Konzept – darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Konzept Fragen offen lässt, eine Beantwortung aller Fragen aber auch nicht für sich beanspruchen möchte:

„Sollte ‚empowerment‘ als Denkweise dominieren, bezweifle ich [Julian Rappaport] nicht, daß auch dieses Konzept einseitige Lösungen hervorbringt. Ich will nicht die Widersprüchlichkeit und Paradoxie begraben, sondern sie neu beleben“ (RAPPAPORT 1985, 275; Anmerk. d. Verf.).

In eben diesem Punkt möchte ich die Würdigung des Empowerment-Konzepts einleiten. Ohne die Aussagen der vorliegenden Arbeit nochmals wiederholen zu wollen, ist das dialektische Grundverständnis von Bedürfnisorientierung und Autonomiebezug als – in meinen Augen – wichtigster Aspekt der Empowerment-Philosophie im Sinne von RAPPAPORT herauszustellen. Es gilt, solche Widersprüchlichkeiten anzuerkennen und auszuhalten. WEIß (1999, 30) betont, dass Empowerment keine Methode darstellt, sondern eine professionelle Grundhaltung sowie „eine kritische Reflexionsfolie für Fachleute“ (ebd.). Obwohl Empowerment nicht in allen Aspekten ein unbedingt neues Modell ist (ausführlich dazu THIMM 1997, 222 ff.), liegt nach WEIß (1999, 34) die hohe Bedeutsamkeit des Konzepts darin, dass ‚längst vorhandene Wissensbestände‘ (Keupp 1994) neu bewusst werden und dass die kritische Betrachtung von – sich mit Empowerment ergebenden – Problemen wichtige Einsichten für die heilpädagogische Praxis ermöglicht.

Resümierend aus den bisherigen Darstellungen dieser Arbeit ergibt sich aus der Empowerment-Philosophie zum einen die Notwendigkeit der Achtung des Gegenübers und des Blicks auf die Stärken und Fähigkeiten der Menschen, ohne ihre Schwächen zu vernachlässigen. Mit dieser Perspektive des Empowerment-Ansatzes ist unmittelbar der Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe in den 90er Jahren verbunden, in dessen Zuge Menschen mit geistiger Behinderung nun mehr als kompetente Personen mit subjektiver Autonomie und individuellem Unterstützungsbedarf wahrgenommen wurden und werden (ausführlich dazu Kapitel 2). Zum anderen

ergibt sich die Bedingung einer reflexiven Professionalität von Fachkräften in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung (ausführlich dazu Kapitel 5.2.2). Hierin wird der hohe Anspruch von Empowerment deutlich, da die Gratwanderung zwischen Einmischung und Zurücknahme in der sonderpädagogischen Arbeit ständig gegeben ist, was eine Balance erfordert. Solche Dilemmata will Empowerment nicht auflösen; es geht nicht um die Negation von Spannungsverhältnissen, sondern vielmehr um ihre Bewusstmachung und die aktive Kommunikation über solche. In diesem Verständnis kann Empowerment nicht nur für die Erwachsenenarbeit, sondern auch für die Erziehung von Heranwachsenden fruchtbar gemacht werden.

7 Ansatzpunkte von Empowerment im Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte

Dieses Kapitel einleitend ist anzumerken, dass sich die Überlegungen nicht nur auf den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte, sondern auf den Unterricht von Schülern mit geistiger Behinderung im Gesamten beziehen: So sind andere Möglichkeiten der Beschulung – etwa in Außenklassen an Regelschulen – mitgedacht. Die pädagogische Leitidee der Schule für Geistigbehinderte lautet ‚Selbstverwirklichung in sozialer Integration‘:

„Vor dem Hintergrund der Analyse der individuellen Fähigkeiten sowie unter Berücksichtigung der speziellen Interessen und Neigungen sollen die Schüler zum Leben in der Gemeinschaft mit Menschen ohne Behinderung befähigt werden. Es geht dabei ausdrücklich nicht um Anpassung *an* die Gesellschaft, sondern um Selbstverwirklichung *in* ihr“ (FORNEFELD 2004, 108; Herv. im Orig.).

Besteht – bezugnehmend auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1998) – das Ziel schulischer Erziehung darin, Schüler mit Behinderung „durch individuelle Hilfen beim Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten und bei der Erweiterung der Fähigkeit zum Handeln“ (zit. n. ebd., 108 f.) zu unterstützen und zu begleiten, ergibt sich für die Erziehung die Aufgabe, den Schülern die Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst, mit ihren Wünschen und Vorstellungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). In meinen Augen klingt der Empowerment-Gedanke in diesen beiden Zitaten bereits an: Berücksichtigung von individuellen *und* gesellschaftlichen Ansprüchen, Individualisierung von Hilfestellungen, Erkennen und Erweitern von Handlungsmöglichkeiten, Auseinandersetzung mit der eigenen Person und mit eigenen Wünschen etc.

Daher wird in diesem Kapitel der Zusammenhang von Empowerment und Erziehung beleuchtet: Nach der Darlegung des Spannungsfelds von Selbst- und Fremdbestimmung, welches jedes erzieherische Verhältnis kennzeichnet, folgt der Bezug zum Empowerment-Ansatz, der als Reflexionsfolie für die Paradoxien der Erziehung dienen kann. In einem weiteren Schritt wird nach dieser theoretischen Beleuchtung ein Übertrag auf die konkrete Praxis, den Unterricht, geleistet. Hier wird der Frage nachgegangen, ob Empowerment konkret gefördert werden kann bzw. in welcher Form Empowerment-Fähigkeiten im Unterricht angebahnt werden können.

Da die Aufgabe der Schule als Institution darin besteht, den Anspruch auf Erziehung und Bildung einzulösen, sei vorab erwähnt, dass in den folgenden Ausführungen eine Fokussierung auf den Aspekt der Erziehung stattfindet. Bildung als solche ist zwar an manchen Stellen explizit, jedoch weitestgehend implizit mitgedacht.

7.1 Erziehung und Empowerment

Nachdem in den vorigen Kapiteln – insbesondere in Kapitel 4.6 – die Nicht-Negation von Widersprüchlichkeiten in der Empowerment-Philosophie verdeutlicht wurde, findet nun ein Übertrag auf das erzieherische Verhältnis statt, in welchem der Empowerment-Ansatz für reflektiertes Handeln anregend sein kann.

7.1.1 Erziehung im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung

Bereits Immanuel Kant (1803) hat mit seiner anthropologischen Grundthese auf die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen hingewiesen:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (zit. n. SPECK 2007, 108).

SPECK (2007, 108) bezeichnet Erziehung als „helfendes und verantwortbares Handeln für den sich im Werden begriffenen Menschen“, welche ihm auf der Basis von allgemein anerkannten Erziehungszielen hilft, „seine angelegten Fähigkeiten zu entfalten, Welt in sich aufzubauen, seine Eingliederung in das soziale Leben zu unterstützen und sein Leben sinnvoll zu gestalten“ (ebd.). Bezüglich der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung erwähnt FORNEFELD (2004, 74), dass die geistige Behinderung ein ‚Phänomen‘ ist, welches „den Erziehungsprozess nicht *grundsätzlich*, sondern nur *graduell* verändert“ (ebd.; Herv. im Orig.). In Anlehnung an Speck (1999) führt FORNEFELD (2004, 75 f.) weiter aus, dass die Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung „auf einer qualitativ anderen Pädagogik beruht“ (ebd., 75). Wenngleich die Grundannahme, dass jeder Mensch auf Erziehung angewiesen ist und durch diese die Fähigkeiten zu autonomem Leben erworben werden, ausnahmslos für Menschen mit und ohne Behinderung gilt, so unterscheidet sich die Art der Gestaltung der Erziehung dieser beiden Personengruppen. Aufgrund des lebenslangen Angewiesen-Seins auf pädagogisch-soziale Unterstützung von

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wird Erziehung zur ‚Lebenshilfe unter erschwerten Bedingungen‘:

„Erziehung als ‚Lebenshilfe‘ meint nicht Anpassung, sondern Hilfe zur Führung eines weitgehend selbstbestimmten Lebens, Hilfe zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse und Vorstellungen in der Gemeinschaft mit anderen“ (ebd., 75 f.).

Im Hinblick auf den Begriff ‚Erziehung‘ ist grundsätzlich darauf aufmerksam zu machen, dass in der wissenschaftlichen Pädagogik kein Konsens über ein allgemeinverbindliches Verständnis besteht. Da Erziehung stets ein interaktionales Geschehen ist, beschreibt Gudjons (1993) Erziehung als offenes Strukturmodell und nennt hierzu fünf Merkmale:

1. „Erziehung ist intentional, sie sucht Ziele, Normen und Werte zu verwirklichen. ...
2. Das Erziehungsgeschehen ist ein Interaktionsprozess, in dem sich Sinndeutung und Handlungen des einen am Tun des anderen ausrichten. (...) In der Regel impliziert dies [das Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem] ein ‚Kompetenzgefälle‘.
3. Die ... Prozesse sind vielfältig methodisch organisiert und auf die Lernbedingungen des Adressaten ausgerichtet, der aber letztlich zur Selbst-Tätigkeit aufgefordert bleibt.
4. Erziehung ist ... eingebunden in einen umfassenden historisch-gesellschaftlichen Kontext, der Wandlungsprozessen unterliegt. ‚Die‘ Erziehung gibt es nicht.
5. Erziehung erfolgt in Auseinandersetzung mit Inhalten, Gegenständen, Themen etc., die die kognitive [Ebene] ..., die affektive Ebene ... oder die Handlungsebene in wechselseitigem Zusammenhang betreffen“ (zit. n. ebd., 73; Anmerk. d. Verf.).

Zu spezifizieren sind an dieser Stelle die ersten beiden Merkmale: Da Erziehung intentional ist, muss sie sich an der Bildsamkeit des Kindes orientieren. Dies impliziert nicht nur die Beachtung von biologisch individuellen Voraussetzungen und somit von psycho-physischen Schädigungen, sondern zudem die Beachtung der Umwelt und der Lebensbedingungen des Kindes, da das Kind in seiner Umwelt normative Orientierung erfährt. Diese kann jedoch erschwert sein, wenn das Kind eine Vielfalt an sich widersprechenden Normen und Werten erlebt. Mit Erziehung sind zu erreichende Ziele respektive als erstrebenswert erachtete Normen und Werte verbunden, wodurch Erziehung der Persönlichkeitsbildung dienen will (vgl. SPECK 2007, 108). Bezüglich des zweiten Merkmals, des interaktionalen Geschehens im Erziehungsprozess und dessen in der Regel innewohnendem ‚Kompetenzgefälle‘, wird mit der Auffassung von Immanuel Kant, dass „Erziehung als zunächst notwendige Fremdbestimmung nur *dadurch* legitimiert wird, daß sie der Gewinnung von Selbstbestimmung dient“ (SPECK

2000, 14; Herv. im Orig.) nun auf die Ausführungen zum Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung in der Erziehung eingeleitet, wobei in Kapitel 4.4.1 bereits Folgendes erläutert wurde: Der Mensch kommt als ein auf fremde Hilfe angewiesenes Wesen zur Welt und dennoch beginnt zu diesem Zeitpunkt bereits das Entwicklungsgesetz der Autonomie. Das Kind bildet die Welt nicht ab, sondern konstruiert sie. Somit ist kein Kind nur Produkt seiner Umwelt oder seiner Erzieher. Folglich versteht sich Erziehung als Versuch, dessen Resultat von der Aktivität und der Erfahrungsgeschichte des Einzelnen abhängig ist:

„Erziehung kann lediglich *Lernhilfe* leisten. Seine Persönlichkeit entwickelt der Mensch immer nur selbst, durch *eigene* Zielsetzungen und *eigene* psychische Aktivität. Was er lernt, ist letztlich seine Leistung“ (SPECK 2007, 109; Herv. im Orig.).

Da sich das Selbst in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. sozialen Einwirkungen bildet, gibt es das Selbst nur, weil es den Anderen gibt. Menschen sind somit ‚eigenständig‘ und zugleich ‚eingebunden‘, woraus sich folgende Aufgabe für die Umwelt ergibt: Einbinden *und* Loslassen, denn: Abhängigkeit *und* Selbstbestimmung sind zwei Seiten einer Sache. Insbesondere für die Erziehung von Menschen mit Behinderungen ist dieses Verständnis von Selbstbestimmung und Autonomie bedeutsam. Einerseits sollen sie die Fähigkeit erlangen, ihr Leben möglichst selbst zu bestimmen und andererseits sollen sie sich als soziale Wesen an verbindlichen Werten und Normen orientieren (vgl. SPECK 2000, 21 f.).

„Sie brauchen also eine Erziehung und Umwelt, die es ihnen ermöglichen, Eigenständigkeit und zugleich den Wert der Zugehörigkeit, des Wir, zu erleben und zu erlernen. Das bedeutet, daß professionelles Handeln derartige Orientierungsnormen widerspiegeln und anbieten muß ...“ (ebd., 22).

Erinnert sei an dieser Stelle auf die in der Arbeit mehrmals erwähnte Vereinseitigung der Selbstbestimmungsdiskussion in der deutschsprachigen Geistigbehindertenpädagogik. Aus diesem Grund möchte ich nochmals betonen, dass Selbstbestimmung der Legitimation vor dem Anderen bedarf und somit sozialen Normen unterliegt (vgl. ebd., 25).

„Zur Selbstbestimmung gehört demnach auch die *Selbstbeherrschung*, das Erlernen von *Rücksicht* gegenüber Anderen und das Einhalten gemeinsam vereinbarter *Regeln*“ (ebd.; Herv. im Orig.).

Eine Voraussetzung für die Autonomiebildung ist folglich die Eingegliedertheit in eine Lebenswelt, die Orientierung und Sicherheit gibt (vgl. ebd., 21). Der Weg zur Klärung

des Spannungsverhältnisses von Selbstbestimmung und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft führt nach SPECK (2000, 26) über die eigene Reflexion.

Auch WEIß (2000, 246 ff.) thematisiert das Spannungsverhältnis von Autonomie und Verwiesensein auf den Anderen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht legt er zunächst – beziehungsweise auf die amerikanische Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1990) – am Beispiel der Selbstbehauptung und der wechselseitigen Anerkennung zwischen Mutter und Kind dar, dass die menschlichen Grundphänomene der Autonomie und des Angewiesenseins auf den Anderen in einem dialektischen Zusammenhang stehen. Hieraus ergeben sich folgende Spannungsverhältnisse der menschlichen Existenz und Entwicklung: Eigenständigkeit *und* Abhängigkeit, Selbstaktivität *und* soziales Eingebundensein, Verwiesensein auf sich selbst *und* Verwiesensein auf den Anderen, Selbst- *und* Fremdbestimmung sowie Autonomie *und* wechselseitige Anerkennung des und durch den Anderen. WEIß (2000, 248) stellt in Anlehnung an Bettina Lindmeier (1998) heraus, dass sich die (Heil-)Pädagogik insbesondere mit dem Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung auseinandersetzen muss, da eine undialektische Fassung gefährlich werden kann. Bezüglich des Erziehungsverhältnisses wird ausgeführt: Wenn Erziehung auf den Pol der Selbstbestimmung verengt wird, so wird die Komplexität menschlichen Lebens und erzieherischen Handelns nicht beachtet und es droht Einseitigkeit.³¹ Um zu vermeiden, dass Spannungsverhältnisse verzerrt aufgelöst werden, macht WEIß (2000, 248 ff.) die Paradoxien der Erziehung sowohl in einem Überblick als auch in detaillierter Ausführung deutlich:

³¹ WEIß (2000, 250) verweist bezüglich Tendenzen einer Vereinseitigung des Selbstbestimmungsdiskurses auf das im Jahr 1997 von HÄHNER et al. herausgegebene Buch ‚Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung‘. In diesem Kontext wird von WEIß (ebd., 250 f.) explizit auf den Artikel von Helmut Walther mit dem Titel ‚Selbstverantwortung – Selbstbestimmung – Selbständigkeit. Bausteine für eine veränderte Sichtweise von Menschen mit einer Behinderung‘ kritisch aufmerksam gemacht, da dieser „ein Zerrbild eines angemessenen Erziehungsverständnisses“ (WEIß 2000, 250) beinhalte: Erziehung werde aus der paradoxen Verknüpfung von Akzeptanz und Verändern-Wollen herausgelöst mit der einseitigen Betonung des Verändern- und Verbessern-Wollens (vgl. ebd.).

Erziehung als Aufgabe, die nachwachsende Generation in die kulturelle Welt der jetzigen Generation einzuführen und für ihre eigene Zukunftsgestaltung freizugeben, steht in widersprüchlichen Verhältnissen von:		
Akzeptanz	↔	Verändern-Wollen
Wachsenlassen	↔	Führen
Unterstützen	↔	Gegenwirken
Gegenwartsorientierung	↔	Zukunftsorientierung

Abb. 2: Paradoxien der Erziehung (WEIß 2000, 250)

Die genannten Widersprüchlichkeiten sind eng miteinander verwoben. Die Aufgabe der Erziehung, sowohl einzubinden als auch freizugeben, bedeutet einerseits die Unterstützung der Entwicklungskräfte des Kindes und die Akzeptanz seiner Autonomie und andererseits das Gegenwirken, wenn die autonome kindliche Entwicklung sich in eine Richtung bewegt, welche dem Erzieher problematisch erscheint. In diesem Kontext lässt sich ebenfalls der Widerspruch zwischen Akzeptanz des Kindes in seiner Gegenwart und dem Verändern-Wollen im Hinblick auf die Zukunft fassen. Eine weitere widersprüchliche Polarität zeigt sich im Verhältnis von Führen und Wachsenlassen, wobei analog zu Wachsenlassen und Unterstützen Eigenständigkeit und Selbstaktivität als zentrale Dimensionen menschlicher Existenz genannt werden können; Führen und Gegenwirken haben ihr Pendant dagegen im Abhängigsein und im Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein, welche ebenfalls zentrale Dimensionen menschlicher Wirklichkeit sind (vgl. ebd., 249). WEIß (2000, 249) konstatiert, dass die aufgezeigten Paradoxien auf ein Grunddilemma jeglicher Erziehung und Bildung hinweisen, welches LINDMEIER (1999, 215) wie folgt festhält:

„Das Ziel der Erziehung und Bildung ist die *Freiheit*, Erziehen und Bilden selbst bedeutet aber *richtungsgebende Einflußnahme*. Die Grundfrage aller Pädagogik lautet: Wie kann die Freiheit aus der installierten Einflußnahme hervorgehen?“ (ebd.; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.).

In diesem Kontext bezieht sich LINDMEIER (1999, 215) auf RAPPAPORT (1985, 258-262). Da die Paradoxie jeder freiheitlichen Erziehung eine ‚echte Paradoxie‘ ist, bedeutet dies, dass die widersprüchlichen Momente gleichwertig beachtet und in ihrer

Divergenz wahrgenommen werden müssen (ausführlich dazu Kapitel 4.6). Der Beantwortung der Frage, „ob und wie die prinzipielle Paradoxie der freiheitlichen Erziehung aufgelöst und das Dilemma ihrer konkreten Verwirklichung überwunden werden kann“ (Weber 1996; zit. n. LINDMEIER 1999, 216), wird hohe Bedeutung beigemessen. Es wird hinzugefügt, dass die Pädagogik ihrer Aufgabe bei einer *einseitigen* Auflösung des Dilemmas nicht gerecht wird.

FORNEFELD (2000, 32) stellt fest, dass LINDMEIER (1999) und STINKES (1999) eine Lösung dieses Dilemmas versuchen, indem sie nach einem erweiterten Verständnis von Erziehung und Bildung fragen.

„Ihnen geht es darum, die Überbetonung der Vernunft oder Rationalität in unserem Erziehungs- und Bildungsverständnis zugunsten der Leiblichkeit zu überwinden“ (ebd.).

Ehe die Überlegungen von LINDMEIER (1999) und STINKES (1999) dargelegt werden, ist in einem kurzen Exkurs eine Anmerkung von LINDMEIER (1999, 214 f.) zur Legitimation des Selbstbestimmungsprinzips in der Geistigbehindertenpädagogik zu erwähnen. Obwohl im Selbstbestimmungsdiskurs motivationspsychologische Bedürfnistheorien – insbesondere die Bedürfnistheorie nach Maslow (1977) – als Grundlage der Subjektzentrierung dienen³², findet sich in den wenigen Beiträgen zur Thematik des Zusammenhangs von Selbstbestimmung und Erziehung eine andere Einstellung bezüglich der Bedürfnis- und Subjektorientierung. In der „Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung [kann] eine Haltung im Sinne eines ‚Vollakzeptierens‘ des ‚status quo‘ ihres ‚Soseins‘ *nicht* zur obersten pädagogischen Handlungsmaxime erhoben werden“ (LINDMEIER 1999, 215; Anmerk. d. Verf.; Herv. d. Verf.):

„Kinder und Jugendliche befinden sich in einer Situation, zumindest in Teilbereichen fremdbestimmt zu werden. Das ist ein notwendiges Bestimmungsstück von Erziehung. Man bezeichnet es auch als Unterlegenheitszumutung Die Zumutung kann allerdings nur dann abgefordert werden, wenn Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung hinführt“ (MÜHL 1996, 312).

„Um Entscheidungsalternativen zu erweitern und damit auch den Selbstbestimmungsprozeß zu verstärken, kann es im objektiven Interesse des Kindes notwendig sein, subjektive Interessen zu überschreiten und ihm Anforderungssituationen ‚zuzumuten‘, auf die es zunächst spontan wegen fehlender Vorerfahrungen ängstlich und zurückhaltend zugeht“ (FRÜHAUF 1996, 304).

³² Dieses Verständnis von Subjektzentrierung impliziert, dass sich die Begleitung und Unterstützung ausschließlich auf „*bereits vorhandene* Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen“ (LINDMEIER 1999, 212; Herv. im Orig.) bezieht.

Es gilt folglich, Neugierde für neue Erfahrungen zu wecken und Anreizsituationen zu schaffen, so dass die Gelegenheit besteht, neue Handlungsmöglichkeiten zu erwerben (vgl. ebd.). Da Selbstbestimmung nun nicht bedeutet, sich auf – bereits vom Kind beherrschte – Verhaltensbereiche zu begrenzen, sondern Verhaltenskompetenzen zu erweitern, stellt FRÜHAUF (1996, 304) „einen möglichen Widerspruch im Selbstbestimmungs-Paradigma“ fest. LINDMEIER (1999, 215) sieht hierin belegt, dass in der Selbstbestimmungsdiskussion in der Geistigbehindertenpädagogik das Verhältnis von Freiheit und Erziehung und Bildung einer weiteren Reflexion bedarf.

Zurückkommend auf die Grundfrage der Pädagogik und auf die – von LINDMEIER (1999) versuchte – Lösung des Dilemmas der freiheitlichen Erziehung ist zu bemerken, dass unter dieser Perspektive Bildung nicht der Selbstbestätigung dient:

„Es muß vielmehr ein Anreiz in der Bildung und Weiterbildung stecken, der mich über den Stand meiner Bildung als Ausdruck meiner Daseinsinterpretation hinaushebt und zu *Selbstgewinn* und *Selbstüberschreitung* führt“ (LINDMEIER 1999, 216; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.).

An einem Fallbeispiel aus der Schwerbehindertenpädagogik wird aufgezeigt, wie das pädagogische Dilemma mit diesem Ziel des Selbstgewinns und der Selbstüberschreitung gelöst werden kann: Durch ‚fremdbestimmende Provokation‘ und ‚überholendes Vorlaufen‘ kann die Freiheit des Menschen geweckt und gefördert werden (vgl. ebd., 216 f.). Eine lernwirksame Erziehung versteht sich – in Anlehnung an Rombach (1987) – in diesem Sinne als Provokation ‚von außen‘, welche vom zu Erziehenden als Herausforderung angenommen wird und entsprechend ‚von innen‘, im Sinne einer Evokation, beantwortet wird. Das ‚überholende Vorlaufen‘ bezeichnet das „erzieherische ‚Mögen‘“ (LINDMEIER 1999, 219), welches auf das vorgreift, „was das ‚Vermögen‘ des anderen ist“ (ebd.); es schließt die vollständige Akzeptanz des Anderen ein und zugleich ist es herausfordernd. Das muss es auch sein, wenn Erziehung als Wechselspiel von Provokation und Evokation verstanden werden will.

„In diesem lebendigen Wechselspiel von Provokation und Evokation zeigt sich, dass das ‚Außen‘, das Einfluß nimmt, nicht im Sinne eines ‚äußeren Reizes‘ innerhalb eines ‚Reiz-Reaktions-Zusammenhangs‘ aufgefasst werden darf, sondern daß es sich um einen Prozeß handelt, im Zuge dessen sich das Subjekt („Innen“) und die Welt („Außen“) gleichzeitig aneinander und in der Einheit derselben Struktur konstituieren“ (ebd., 218).

Die von außen kommende Vorgegebenheit muss folglich in eine Selbstgegebenheit verwandelt werden – der Pädagoge bietet die Welt an und das Kind muss sich die Welt „zur Welt für sich machen“ (FORNEFELD 2000, 33). An dieser Stelle kommt die

Ansicht von STINKES (1999, 79) zum Tragen, dass „wir ... von den Möglichkeiten, die wir von dem Anderen ... her erhalten“ leben und in wechselseitiger Herausforderung bzw. Beeinflussung „je füreinander Ordnungsmuster, Erwartungen, Erfahrungsstrukturen“ (ebd.) sprengen. Der Pädagoge und der Schüler – um ein konkretes Beispiel zu nennen – würden kein Schauspiel aufführen, sondern in einem wechselseitigen Prozess würde „ein außerordentliches (= anarchisches) ‚Neues‘, ein ‚Drittes‘, ein schöpferisches Ereignis [entstehen], das sich einem intersubjektiv-geteilten, präreflexiven Lebenszusammenhang verdankt“ (ebd., 78 f.; Anmerk. d. Verf.). Hiermit ist etwa das pädagogische Handeln bezeichnet, welches in der widersprüchlichen Situation steht, „etwas initiieren zu müssen, das im Grunde unmöglich zu initiieren ist und erst in der gemeinsam geteilten Situation als ‚Drittes‘ im Sinne der Bildung entsteht“ (ebd., 79). Da das Bildungssubjekt somit der Welt nicht gegenüber steht, meint Bildung „nicht länger einen Akt der Selbstreflexion“ (ebd., 79), sondern „unter Einbezug der Leiblichkeit menschlicher Existenz ... einen gemeinsam-geteilten, intersubjektiven Lebenszusammenhang“ (ebd., 79 f.). In diesem Kontext stellt STINKES (2001, 276) im Rahmen der kritischen Anmerkungen zur Illusion einer Subjektpädagogik fest, dass Selbst- und Fremdhandeln stets aufeinander bezogen und ineinander verwoben gedacht werden müssen. Dabei argumentiert sie für ein relationales Subjekt, das sich durch responsives Handeln auszeichnet, welches immerzu Intersubjektivität einschließt (vgl. ebd., 275).

Nach LINDMEIER (1999, 218) zeigt sich der Zusammenhang von Selbst- und Fremdbestimmung im Prozess der Erziehung und Bildung des Menschen insbesondere darin, dass die Evokation – die Antwort auf eine Herausforderung – die zu erziehende Person veranlasst, ihre Grenze zu überschreiten. In dem von LINDMEIER (1999, 217 f.) erwähnten Fallbeispiel wird aus diesem Grund des Öfteren erwähnt, dass sich die zu erziehende Person „eigenverantwortlich für grenzüberschreitende Erfahrungen *entscheidet*, so wie ... [sie] diese Grenzen auch willentlich als eine Art Schutzwall gegen Überforderung aufgebaut zu haben scheint“ (ebd.; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.). Hieran wird deutlich, dass auch in einem solchem Verhalten die Äußerung von Eigenaktivität gesehen wird, welche nicht durch „manipulative Eingriffe“ (ebd.) zerstört wird. Die Aufgabe, die sich unter diesem Blickwinkel für den Sonderpädagogen ergibt, besteht darin, den Mut des zu erziehenden Menschen zu stärken, seine Grenzen auf dem Weg zur Selbstwerdung zu überwinden, damit diesem „der Durchbruch [im Zuge einer Selbstüberschreitung] in einen *eigenen*

Freiheitsraum“ (ebd., 220; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.) gelingen kann (vgl. ebd., 218 ff.).

Unter Verweis darauf, dass die „dilemmatische‘ Struktur pädagogischer Vernunft immer in Wirkung ist“ (ebd., 219), schlussfolgert LINDMEIER (1999, 220):

„Das grundlegende pädagogische Dilemma von Freiheit und Einflussnahme löst sich also, wenn man bedenkt, daß Freiheit Selbstgewinn und Selbstübersteigerung bedeutet, wobei die Selbstwerdung *nur* unter Maßgabe und Dimensionseröffnung durch ‚Fremdheiten‘ möglich ist“ (ebd.; Herv. d. Verf.).

Selbstbestimmung kann sich folglich nur dann herausbilden, wenn sie als ‚Arbeit an sich selbst‘ – „in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Herausforderung durch den einflußnehmenden Anderen“ (ebd., 221) – verstanden wird. Eben deshalb, weil für diese ‚Arbeit an sich selbst‘ der Andere benötigt wird, bezeichnet FORNEFELD (2000, 34) das Erziehungsgeschehen als einen Prozess, „der selbst erzieht und zu dessen Wesensmerkmal die Selbstbestimmung als wechselseitiges ‚Arbeiten an sich selbst‘ gehört.“ Erziehung per se ist folglich immer auf den Dialog zwischen Erzieher und zu Erziehendem angewiesen; dabei ist es wichtig, den Menschen mit geistiger Behinderung in seinem So-Sein zu akzeptieren, ihn zu achten und nicht über ihn zu entscheiden, ohne ihn zu fragen (vgl. FORNEFELD 2004, 80).

„Erziehung und Bildung müssen der Selbstgestaltung des Menschen dienen. Und dies tun sie, wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen auf die Welt des Menschen mit Behinderung einlassen, ihn durch ihre Lernangebote so provozieren, dass sich der Mensch betroffen fühlt und bereit zur Arbeit an sich selbst und zur Veränderung ... ist. Erziehung ist im Kern also immer ein ethisches Geschehen zwischen Menschen, die Achtung vor dem Anderen verlangt“ (ebd.).

7.1.2 Erziehung und Empowerment im Zusammenhang

Nachfolgend werden die Ausführungen des im vorigen Kapitel dargelegten Spannungsverhältnisses von Erziehung in Beziehung gesetzt mit dem Empowerment-Ansatz, welcher sich maßgeblich durch einen dialektischen Grundzug auszeichnet (ausführlich dazu Kapitel 4.6). Folglich begreift sich dieses Kapitel als Zusammenführung von Erziehung und Empowerment.³³

Im Vorfeld ist zu erwähnen, dass die nachstehenden Darlegungen zum einen auf der Basis eines Paradoxien nicht negierenden Empowerment-Konzepts erfolgen. Zum anderen sind diese Darstellungen lediglich als Skizze, die nicht den Anspruch auf

³³ Es ist anzumerken, dass sich die folgenden Überlegungen auf das Erziehungsverständnis von LINDMEIER (1999) stützen.

Vollständigkeit erhebt, zu verstehen. Im Hinblick auf den Aufbau dieses Kapitels ist zu bemerken, dass anhand von – als zentral erachteten, aus den Erläuterungen des Kapitels 7.1.1 hervorgegangenen – Thesen das Verhältnis von Erziehung und Empowerment aufgezeigt wird. Diese münden in eine zu erörternde Frage, ehe abschließend in einem Resümee aufgezeigt wird, in welcher Form Empowerment meines Erachtens als Reflexionsfolie für das pädagogische Feld gewertet werden kann.

- Das grundlegende pädagogische Dilemma von Freiheit und Einflussnahme kann sich lösen, wenn Widersprüchlichkeiten nicht einseitig betrachtet werden.

Dass sich Erziehung durch verschiedene Paradoxien respektive widersprüchliche Verhältnisse auszeichnet, hat WEIß (2000, 249 f.) detailliert herausgestellt. Wie bereits erwähnt, betont er unter Verweis auf Bettina Lindmeier (1998) ausdrücklich, dass sich – angesichts der vereinseitigten Selbstbestimmungsdebatte in der Geistigbehindertenpädagogik – die (Heil-)Pädagogik mit dem Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung auseinanderzusetzen hat, da eine einseitige Auflösung im Blick auf Menschen mit Behinderungen gefährlich sein könnte (vgl. ebd., 250). Die Notwendigkeit der Reflexion von Spannungsverhältnissen wird insbesondere im Erziehungsverhältnis evident: Aus der These Kants, Erziehung sei erforderliche Fremdbestimmung, welche legitim sei, wenn sie der Förderung von Selbstbestimmung diene (vgl. SPECK 2000, 14), ergibt sich die dilemmatische Grundfrage der Pädagogik:

„Wie kann die Freiheit aus der installierten Einflußnahme hervorgehen?“ (LINDMEIER 1999, 215).

Dieses grundlegende Dilemma kann gelöst werden, wenn Widersprüchlichkeiten dialektisch und nicht einseitig betrachtet werden. In Kapitel 7.1.1 wurden diesbezügliche Versuche von STINKES (1999) – Fremd- und Selbsthandeln seien stets verwoben, so dass ein Drittes entstehe – und von LINDMEIER (1999) – Freiheit sei nur unter der Maßgabe durch Fremdheiten möglich – aufgezeigt. In solchen Lösungen des Dilemmas greift der Grundzug des Empowerment-Ansatzes: divergentes Denken bzw. das Denken in Widersprüchen.

„[Paradoxien] sind nicht einseitig aufzulösen, indem nur die eine oder die andere Seite dieser Antinomien ... betont wird. Vielmehr gilt es, diese Widersprüche wahrzunehmen und auszuhalten“ (WEIß 2000, 254; Anmerk. d. Verf.).

Aufgrund dessen, dass in der Empowerment-Philosophie Widersprüchlichkeiten sozialen Handelns bewusst aufgenommen werden – „menschliche soziale Systeme [sind] ihrem Wesen nach paradox“ (RAPPAPORT 1985, 258; Anmerk. d. Verf.) – und da sich das Konzept durch eine dialektische Grundorientierung auszeichnet, kann der Empowerment-Gedanke dem Reflektieren im pädagogischen Feld dienlich sein. Antinomien dürfen nicht verschleiert werden, sondern müssen in ihrer Widersprüchlichkeit entdeckt werden; es gilt, „zwei verschiedenen, offensichtlich gegensätzlichen gedanklichen Polen Aufmerksamkeit [zu] schenken“ (ebd., 259; Anmerk. d. Verf.).

Das hierzu erforderliche divergente Denken kommt auch in der von THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 22 f.) angesprochenen „Gratwanderung zwischen der Förderung von Selbstbestimmung und der Erzeugung oder Aufrechterhaltung von Abhängigkeit“ (ebd.) zum Tragen. Hier eine Balance zu finden, gestaltet die pädagogische Aufgabe schwierig (vgl. ebd.). SPECK (2000, 21) deutet ebenfalls auf eine Gratwanderung für den Pädagogen hin, wenn er diesem die Aufgabe zuspricht, sowohl einzubinden als auch loszulassen. Seinen Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch sowohl ein nach Unabhängigkeit strebendes als auch ein – an verbindlichen Werten und Normen interessiertes – soziales Wesen ist. Mit dieser Feststellung sei auf die nächste These übergeleitet.

- Selbstgestaltung geschieht im Angesicht des Anderen.

Da es Selbstbestimmung immer nur mit Anderen – „also unter dem Aspekt der unaufhebbaren sozialen Existenz“ (SPECK 2000, 13) – geben kann, darf das Selbst nicht verabsolutiert werden. Dem Gelingen von Selbstbestimmung als Grundprinzip der menschlichen Lebensgestaltung liegt sowohl „eine Erziehung zur *Autonomie* und zugleich ... die Zugehörigkeit zu einer *haltenden* [Orientierung bietenden] *Umwelt*“ (ebd., 30; Herv. im Orig.; Anmerk. d. Verf.) zugrunde. Folglich kann sie nur im Angesicht des Anderen erlangt werden (vgl. ebd.). In diese Argumentation ordnet sich folgende Äußerung von THIMM (1997, 232) ein:

„Selbstbestimmung als Chance und Fähigkeit, zwischen Handlungsalternativen wählen zu können und selbst über das Handeln bestimmen zu können, bedarf der Rückbindung an soziale Beziehungen, die diesem möglichen und tatsächlichen Handeln erst Sinn verleihen.“

Auch THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 24) als wichtige Vertreter der Empowerment-Philosophie im deutschsprachigen Raum fassen Selbstbestimmung als moralischen

Begriff bzw. soziale Kategorie und heben die unauflösbare Du-Bezogenheit des Individuums – „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1962; zit. n. ebd.) – in ihren Ausführungen zum Empowerment-Konzept explizit hervor.

Mit der Feststellung des Philosophen Georg Stenger (1999), dass Erziehung ein selbst-erziehender Prozess sei, in welchem wechselseitig an sich selbst gearbeitet werde, wird eben diese unauflösbare Bezogenheit deutlich: So wie das Kind des Pädagogen bedarf, bedarf der Pädagoge des Kindes (vgl. FORNEFELD 2004, 80).

„Erziehung ist also immer auf den Dialog zwischen Erzieher und dem zu Erziehenden angewiesen“ (ebd.).

Auch Gudjons (1993) hat den Charakter der Erziehung als Interaktionsprozess akzentuiert, in welchem sich die Beteiligten in ihrem Handeln aneinander auszurichten haben (vgl. ebd., 73). Ebenso können die Ausführungen von STINKES (2001, 275) in die Argumentation von Stenger (1999) eingeordnet werden:

„Für sich selbst ist der einzelne Mensch ein Niemand Wir werden nur durch das und den Anderen zu einem Jemand, weshalb Bildung, Erziehung, Förderung sich nur im ‚Angesicht‘ des Anderen ereignen kann“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird von einem responsiven, einem vielfältig – nicht nur sprachlich – antwortenden Handeln und einer Entsubjektivierung gesprochen, welche „den Raum [öffnet] für eine Zwischenwelt, in der Eigenes und Fremdes sich verflechten ..., ohne sich je zu decken, aber auch ohne sich je absolut voneinander zu lösen“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.). Intersubjektivität ist stets implizit, da jegliche Antwort ein zwischenmenschliches Verhältnis voraussetzt.

„Damit ist in jeder Antwort eine verbindende Gemeinschaft und eine ethische Verpflichtung der ‚Verantwortung‘ enthalten und somit die pädagogische Beziehung als genuin ethische Beziehung bestimmt“ (ebd.).

Dass Erziehung ihrem Wesen nach folglich ein ethisches Geschehen zwischen Menschen ist, welches die Achtung vor dem Anderen verlangt und der Selbstgestaltung des Menschen dienen muss, darauf verweist auch FORNEFELD (2004, 80 f.). Diese unbedingte Akzeptanz des Anderen in seinem So-Sein kommt in meinen Augen auch in den Ausführungen von LINDMEIER (1999, 218) zum Ausdruck: Versteht sich Erziehung als eine Herausforderung, welcher mit einer Antwort in Form einer eigenverantwortlichen Entscheidung für eine grenzüberschreitende Erfahrung begegnet werden kann, so werden auch die Antworten des Nicht-Überschreitens von

Grenzen bzw. Reaktionen der ‚Regression‘ als Eigenaktivität gedeutet und „nicht durch manipulative Eingriffe“ (ebd.) zerstört.

Mit der Achtung des Anderen ist ein Aspekt angesprochen, der dem Empowerment-Gedanken fundamental zugrunde liegt. Denn: In der Akzeptanz des Anderen und im Vertrauen auf seine Fähigkeiten werden das Menschenbild des Empowerment-Konzepts und die damit verbundene Stärken-Perspektive erkennbar. Werden die positiven Fähigkeiten von Menschen unterstützt, so können diese in ihrem Handeln auf ihre Stärken zurückgreifen (ausführlich dazu Kapitel 4.3). Dieses Zutrauen, welches von STARK (1996, 167) als wesentliche Grundhaltung professioneller Helfer artikuliert wird, bezeichnet das, was LINDMEIER (1999, 219) – in Anlehnung an die ‚Pädagogische Anthropologie‘ von Rombach (1966) – als ‚überholendes Vorlaufen‘ versteht: Indem der Erzieher den zu Erziehenden akzeptiert und zugleich im Sinne der ‚fremdbestimmenden Provokation‘ herausfordert, erfährt der zu Erziehende ein Vertrauen, das getragen wird „vom hilfreichen Nächsten, der inniger an uns glaubt als wir selbst“ (Rombach 1966; zit. n. ebd.). SPECK (2000, 28) sieht im Hinblick auf die Achtung vor dem Anderen eine Verbindung zum Begriff der Verantwortung. Bezugnehmend auf Lévinas (1995) bemerkt er, dass wir alle füreinander verantwortlich sind und diese Verantwortung nie aufhört. Die Verantwortung für den Anderen entsteht im Ich – in der Nähe des Anderen, wobei diese Verantwortung immer auch Sorge um den Anderen ist:

„Diese Sorge und Verantwortung erfordert auch Distanz, die Distanz der Achtung vor dem Anderen, *eine Distanz, die Nähe ist*“ (ebd.; Herv. im Orig.).

Die Überlegungen zu dieser These bzw. zum Verhältnis von Erziehung und Empowerment zusammenfassend wird festgehalten, dass ausgehend davon, dass das Selbst immer in sozialer Bezogenheit – im Angesicht des Anderen – zu verstehen ist, das erzieherische Verhältnis ein ethisches Geschehen ist. Erziehung als Dialog zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden – als stetes Verwoben-Sein von Selbst- und Fremdhandeln auf der Basis der Achtung des Anderen – muss der Selbstgestaltung des Menschen dienen.

- Lernangebote müssen zur ‚Arbeit an sich selbst‘ provozieren.

Seine Persönlichkeit entwickelt das Kind selbst; es ist folglich nicht Produkt seiner Umwelt, sondern entwickelt sich durch eigene psychische Aktivität. Erziehung kann dementsprechend immer nur als Versuch bzw. Lernhilfe verstanden werden (vgl.

SPECK 2000, 18; SPECK 2007, 109). Nach FRÜHAUF (1996, 304) geht es darum, Anreizsituationen zu schaffen, damit das Kind neue Handlungsmöglichkeiten erwerben kann. LINDMEIER (1999, 219) schreibt in diesem Zuge dem Pädagogen die Aufgabe zu, den zu Erziehenden zu stärken, damit dieser bereit wird, seine Grenzen auf dem Weg zur Selbstwerdung zu überwinden und sich *eigenverantwortlich* für diese Grenzüberschreitungen zu entscheiden. In einem Prozess der Selbsttransgression – des Überwindens individueller Grenzen mit dem Ziel, neue Dimensionen menschlichen Daseins zu eröffnen – muss der zu Erziehende durch den einflussnehmenden Anderen zur ‚Arbeit an sich selbst‘ herausgefordert werden.

Der in diesen Ausführungen beinhaltete Zusammenhang zum Empowerment-Gedanken zeigt sich in der – zwar verkürzten, an dieser Stelle jedoch tragfähigen – Übersetzung von Empowerment mit ‚Selbst-Bemächtigung‘. In Kapitel 4.2 wurde detailliert dargelegt, welche Zugänge zum Begriff ‚Empowerment‘ unterschieden werden können. In der vorliegenden Arbeit versteht sich Empowerment im lebensweltlichen und transitiven Sinne, als Fokus professioneller Bemühungen: Empowerment-Prozesse sollen von Seiten der Professionellen angeregt, gefördert und unterstützt werden. Es sollen im Vertrauen auf die Fähigkeiten der Menschen Bedingungen geschaffen bzw. Möglichkeitsräume erschlossen werden, in denen sich die Individuen, unter Rückbezug auf vorhandene individuelle Ressourcen, Selbstgestaltungskräfte aneignen können (vgl. HERRIGER 1997, 15; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 12) . Dabei ist zu beachten, dass Empowerment nicht als „Idee ..., Menschen von außen her Macht vermitteln zu wollen“ (SPECK 2000, 29) bzw. als dominante Einflussnahme verstanden werden darf (vgl. ebd.). Empowerment bezeichnet ein *Anstiften* von Prozessen, damit sich Identität entwickeln und dadurch ein Bewusstsein über die eigenen Interessen sowie ein Realitätssinn bezüglich der Einschätzung der eigenen Wünsche bilden kann. Durch dieses Schaffen von adäquaten Rahmenbedingungen und Angeboten wird das Individuum angeregt, Selbstgestaltungskräfte zu erlangen bzw. wirken zu lassen und ‚Arbeit an sich selbst‘ – im Angesicht des Anderen – zu leisten.

- Konkludierende Frage: Ist Erziehung ein Empowerment-Prozess?

Es ist einleitend zu erwähnen, dass sich aus der in den vorigen Thesen dargelegten Zusammenführung von Empowerment und Erziehung die zu erörternde Frage ergibt, ob Erziehung ein Empowerment-Prozess ist.

Die diesbezüglichen Überlegungen beziehen sich auf das Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem und berücksichtigen somit die individuelle Ebene. Ausgehend davon, dass eine Beschränkung der Betrachtung auf die individuelle Ebene an sich nicht zulässig ist, da alle Ebenen von Empowerment in einem interdependenten Verhältnis zu verstehen sind und somit auch die gruppenbezogene sowie die institutionelle und sozialpolitische Ebene fokussiert werden müssten, scheint eine Auseinandersetzung mit der genannten Frage zweifelhaft. Da der Empowerment-Ansatz für die Reflexionen im pädagogischen Feld jedoch sehr anregend sein kann, möchte ich den Gedanken dennoch weiterspinnen.

Zunächst ist auf zwei Aspekte hinzuweisen, welche die Frage, ob Erziehung ein Empowerment-Prozess ist, in ihrem Anregungsgehalt abmildern können: Zum einen ist nochmals zu erwähnen, dass Empowerment im Rahmen dieser Diskussion keine ‚Selbst-Bemächtigung‘ im reflexiven oder politischen Sinne meint. Es geht nicht darum, dass sich marginale Gruppen zusammenschließen und gemeinsam mit dem Willen zur Veränderung gegen widrige Umstände vorgehen, sondern aufgrund der begrifflichen Weite von Empowerment versteht es sich hier – wie eben erwähnt – im transitiven und lebensweltlichen Sinne (ausführlich dazu Kapitel 4.2). Die folgenden Überlegungen sind auf der Basis dieser Begriffsauslegung bzw. -einengung zu verstehen.

Zum anderen müssen die Leitlinien, welche in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung Gültigkeit haben und für die Empowerment-Praxis kennzeichnend sind, kritisch betrachtet werden: In Kapitel 5.3 wurden die Leitlinien der Subjektzentrierung, der dialogischen Assistenz und des Lebensweltbezugs für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung dargestellt. Versteht sich Empowerment in enger Verpflichtung mit der Erfüllung dieser Leitlinien, so muss die Frage, ob Erziehung ein Empowerment-Prozess ist, eher negiert werden. Werden Erziehung und Empowerment in diesem Kontext miteinander in Verbindung gesetzt, so kann zwar gefolgert werden, dass für beide die Leitlinie des Lebensweltbezugs – die Berücksichtigung der lebensweltlichen Systeme des Individuums – von wesentlicher Bedeutung ist. Dennoch sind bezüglich der anderen beiden Leitlinien Unterschiede zwischen Erziehung und dem Verständnis einer Empowerment-Praxis, welches den Leitlinien zugrunde liegt, zu erläutern: LINDMEIER (1999, 212 f.) kritisiert, dass die Subjektzentrierung, wie sie von THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 64-68) dargelegt wird, mit Bedürfnistheorien aus der Motivationspsychologie begründet wird. Im Zuge dessen

wird die Unterstützung „ausschließlich in den Dienst *bereits vorhandener* Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Entwicklungsmöglichkeiten“ (LINDMEIER 1999, 212; Herv. im Orig.) gestellt. Wird nun Empowerment im Zusammenhang mit Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung diskutiert, wird deutlich, dass es hier nicht um ein ‚Vollakzeptieren‘ des ‚status quo‘ geht, sondern um ‚Überschreitung subjektiver Interessen‘; es kommt folglich eine andere Haltung zur Orientierung am Subjekt und dessen Bedürfnissen zum Tragen (vgl. ebd., 214 f.). Im Hinblick auf die Leitlinie der dialogischen Assistenz muss – im Zusammenhang von Empowerment und Erziehung – entschieden darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich Erziehungsverhältnisse durch ein Kompetenzgefälle (vgl. Gudjons 1993 in FORNEFELD 2004, 73) und durch unaufhebbare Beziehungsasymmetrien (vgl. JAUCH 2006, 70 f.) auszeichnen. Somit scheint die Bezeichnung eines Assistenzverhältnisses für die Beziehung von Erzieher und zu Erziehendem schlichtweg unzutreffend.

Wenn diesen Ausführungen nachfolgend die besagte Frage gestellt wird, so würde man dazu neigen, mit einem eindeutigen ‚Nein‘ zu antworten, da sich die Leitlinien der Empowerment-Praxis für das Erziehungsverhältnis als nicht annehmbar darstellen. Einer solch eindeutigen Negation muss jedoch entgegen gehalten werden, dass sich die Leitlinien nach THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 64-70) eher auf die Erwachsenenarbeit anwenden lassen, wo sie vermutlich fruchtbar sein mögen. Aufgrund ihres Bezugs zur Andragogik möchte ich die Leitlinien nun in den Hintergrund stellen und erneut die – in meinen Augen interessante – Frage stellen: ‚Ist Erziehung ein Empowerment-Prozess?‘

Wie in der dritten These dargelegt und in Kapitel 4.2 ausgeführt, versteht sich Empowerment im Rahmen dieser Arbeit als ein Anstiften von Prozessen. STARK (2002, 56) weist darauf hin, dass das Ziel von Empowerment darin besteht, die Fähigkeit der Menschen zu fördern, ihre soziale Lebenswelt respektive ihr Leben selbst zu gestalten und sich nicht gestalten zu lassen. In diesem Sinne geht es um ein Schaffen von Bedingungen, die für die Förderung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben notwendig sind. Hier zeigt sich ein Zusammenhang von Erziehung und Empowerment, da sich Erziehung ebenfalls lediglich als Versuch und als Lernhilfe versteht und somit sich der zu Erziehende – im Angesicht des Anderen – in eigenverantwortlicher Entscheidung gestaltet (vgl. LINDMEIER 1999, 218). Für die Erörterung der gestellten Frage besteht der bedeutsamste Zusammenhang von Erziehung und Empowerment meines Erachtens

darin, dass es „unter ‚empowerment‘ ... unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu *erweitern*, ihr Leben zu bestimmen“ (RAPPAPORT 1985, 269; Herv. d. Verf.). Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass „selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten ... genauso wie jeder von uns eher mehr als weniger Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen [, was nicht heißt], daß wir deren Bedürfnisse nach Hilfe vernachlässigen, wenn wir für mehr Selbstbestimmung votieren“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.). In Kapitel 5.1 erfolgte die Darlegung eines spezifizierten Empowerment-Programms für Menschen mit geistiger Behinderung, innerhalb derer mehrmals und explizit darauf hingewiesen wurde, was auch für die Erziehung zu gelten hat: Da bei Menschen mit geistiger Behinderung Empowerment als Selbst-Bemächtigung nicht ohne Vorbehalt erwartet werden kann, geht es – wie im Erziehungsverhältnis – darum, dass Lernräume geschaffen werden, in denen das Treffen eigener Entscheidungen möglich ist. Dabei ist der Aspekt eines *schrittweisen* Aufbaus von Entscheidungs- und Handlungsautonomie von zentraler Bedeutung.³⁴ Hier können die Ausführungen von SPECK (2000, 20) eingeordnet werden, dass der Mensch – insbesondere der heranwachsende Mensch mit geistiger Behinderung – sowohl daran interessiert ist, sein Selbst zur Geltung zu bringen als auch darin unsicher ist und folglich bei Anderen Rückhalt sucht. Ein solches Spannungsverhältnis menschlicher Existenz und Entwicklung – Eigenständigkeit und Abhängigkeit – wird im Empowerment-Ansatz nicht einseitig aufgelöst, sondern mit seinem dialektischen Grundzug vermag es Spannungsfelder zu berücksichtigen und auszuhalten.

Wenn Empowerment – wie NIEHOFF (1994, 194) dies ausdrückt – bedeutet, dass Bedingungen geschaffen werden, in denen es Menschen gelingt, „*mehr und mehr* ermächtigt, ihre Interessen selbst zu vertreten und Selbstbestimmung zu realisieren“ (ebd.; Herv. d. Verf.), dann besteht hier in meinen Augen eine deutliche Parallele zur Erziehung: Erziehung ist kein passives Geschehen, sondern ein Interaktionsprozess zwischen Menschen, in welchem der zu Erziehende seine Bedürfnisse und Interessen kennen lernt und Identität entwickeln kann – trotz der richtungsgebenden Einflussnahme des Anderen, welche für erzieherische Verhältnisse kennzeichnend ist und in verschiedenen Situationen in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein kann.

³⁴ Im Kontext eines schrittweisen Aufbaus ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Individualität jedes Einzelnen unbedingt zu berücksichtigen ist. Dieser Aspekt ist vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung bedeutsam, da besondere Voraussetzungen zu beachten sind (ausführlich dazu Kapitel 7.2.2) und das Ziel darin besteht, selbstbestimmt leben zu können, ohne – in einem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ – auf Hilfe zu verzichten.

Folglich kann, wie Kant dies im Ganzen formuliert, Selbstbestimmung aus der Fremdbestimmung hervorgehen.

„Diese Paradoxie jeder freiheitlichen Erziehung kann als ‚echte Paradoxie‘ (vgl. RAPPAPORT 1985) aufgefaßt werden, was besagt, daß das sich stellende konfliktträchtige Problem darin besteht, die beiden widersprüchlichen, für die Erziehung und Bildung aber konstitutiven Momente ernst zu nehmen und trotz ihrer Divergenz in ihrem strukturellen Zusammenhang zu betrachten“ (LINDMEIER 1999, 215).

Aus den vorangegangenen Darstellungen folgernd wage ich an dieser Stelle nicht nur die Frage, sondern die – zugegebenermaßen nicht von kritischen Punkten freie – These: Erziehung *ist* ein Empowerment-Prozess!

Diese Ansicht stützt sich insbesondere auf die eben eingehend dargelegte und nun zusammengefasste Argumentation: Das Kind kommt als ein auf fremde Hilfe angewiesenes Wesen zur Welt. Durch fremdbestimmte Einflüsse, welche der Selbstbestimmung dienen sollen, schreitet der Mensch zu einem höheren Maß an Autonomie. Dieser Weg versteht sich als ‚Arbeit an sich *selbst*‘ – als *Selbst*-Bemächtigung –, welche nur im Angesicht des Anderen gelingen kann. Damit verbundene Spannungsverhältnisse bzw. die Paradoxien der Erziehung werden nicht ausgeblendet oder einseitig gelöst, sondern in ihrer Widersprüchlichkeit gleichwertig wahrgenommen. Dies entspricht dem dialektischen Grundzug der Empowerment-Philosophie, weshalb der Empowerment-Ansatz „für das Handeln und Reflektieren im Erziehungsfeld mit seinen Paradoxien anregend“ (WEIß 2000, 257) ist.

- Resümee

In diesen Ausführungen im Gesamten sollte deutlich werden, dass – trotz einiger Einschränkungen – Empowerment als Reflexionsgrundlage für eine differenzierte Betrachtung von Erziehung dienen kann. Wie soeben erläutert, liegt dies in meinen Augen darin begründet, dass das Denken in Divergenzen die Paradoxien der Erziehung adäquat beleuchten kann und mit einer solchen Denkweise eine Lösung des Dilemmas freiheitlicher Erziehung – unter Berücksichtigung der Widersprüchlichkeiten – möglich ist. Dies wurde in den Abhandlungen von LINDMEIER (1999) und STINKES (1999) deutlich.

Im Rahmen der Würdigung des Empowerment-Ansatzes muss zudem darauf aufmerksam gemacht werden, dass Empowerment nicht nur anregend dafür ist, über Erziehung an sich nachzudenken, sondern dass es auch hilfreich sein kann, das Machtverhältnis im Erziehungsgeschehen zu reflektieren. WEIß (2000, 256) äußert sich hierzu wie folgt:

„Für den ‚Hilfegebenden‘ bietet es [das Empowerment-Konzept] eine gute Grundlage, das Machtproblem in der ‚helfenden Beziehung‘ im Sinne der relativen Autonomie des ‚Hilfenehmenden‘ selbstkritisch zu reflektieren“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.).

Indem über das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung sowie über die Machtverhältnisse zwischen den Interaktionspartnern nachgedacht wird, beweisen die pädagogischen Fachkräfte ihre reflexive Professionalität (ausführlich dazu Kapitel 5.2.2). Indem Autonomie als relative Autonomie verstanden wird, kann eine vereinseitige Selbstbestimmungsdebatte mit ihren Gefahren kritisch eingeschätzt werden und führt somit zu keiner Verunsicherung in der professionellen Arbeit. Am Rande sei erwähnt: Da Erziehung stets mit Werten und Einstellungen verbunden ist, ist die Reflexion über das Menschenbild und Selbstverständnis seitens der Professionellen zudem maßgeblich für eine gelingende Erziehungspraxis – zu einer solchen Reflexion lädt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Empowerment-Konzept in meinen Augen in besonderem Maße ein.

In einem Vorgriff auf das nächste Kapitel möchte ich anmerken, dass Empowerment nicht nur bedeutsam sein kann für die Reflexion von Erziehung per se, sondern auch für die konkrete Erziehung, den Unterricht an der Schule (für Geistigbehinderte). Im Hinblick darauf, dass Menschen sowohl autonom als auch abhängig – wobei Menschen mit geistiger Behinderung sozial ‚mehr‘ abhängig – sind, ergibt sich ein „spannungsvolles Erziehungs- und Bildungsziel“ (WEIß 2000, 257). In Anlehnung an Theodor Litt (1959), welcher das Ziel von Bildung als Fähigkeit sieht, „die unaufhebbaren Widersprüche unserer menschlichen Existenz auszuhalten bzw. den antinomischen Charakter unseres Seins zu erkennen“ (Wehnes 1991; zit. n. ebd.), formuliert WEIß (2000, 257) – in Bezug auf Schüler mit Körperbehinderung – folgendes Ziel:

„Autonomie bei gleichzeitigem Ertragen-Können eines Mehr an behinderungsbedingter Abhängigkeit (damit ein selbstbewussteres Annehmen von Hilfen möglich werden kann)“ (ebd.; Herv. im Orig.).

Wie ein solches Ziel – für Schüler mit geistiger Behinderung – erreicht werden kann, soll nun ansatzweise thematisiert werden.

7.2 Förderung von Empowerment im Unterricht – konkret?!

Ehe die Bedeutung des Empowerment-Gedankens für den konkreten Unterricht dargelegt wird, soll bemerkt werden, dass die Möglichkeiten, Empowerment anzustoßen, abhängig sind von spezifischen Faktoren – etwa von organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen oder der Zusammenarbeit der verschiedenen lebensweltlichen Systeme. Da in diesem Kapitel explizit der Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte betrachtet wird, wird jedoch auf eine eingehende Darstellung von förderlichen schulorganisatorischen Bedingungen oder einer adäquaten Elternarbeit verzichtet. Zudem ist – ohne fortwährenden Verweis hierauf – bei den folgenden Ausführungen stets die Individualität jedes Menschen und somit auch von Empowerment-Prozessen zu berücksichtigen.

7.2.1 Der Weg ist das Ziel

Wird danach gefragt, wie sich eine konkrete Förderung von Empowerment-Fähigkeiten gestalten könnte, so ist bedeutend darauf hinzuweisen, dass Empowerment kein Ziel für sich ist, sondern „nur über konkrete inhaltliche Ziele erreicht werden“ (STARK 2002, 70) kann. In diesem Sinne ergeben sich für die Personengruppe der Schüler mit geistiger Behinderung meines Erachtens Kompetenzen wie etwa ‚die Fähigkeit, zwischen echten Alternativen wählen zu können‘, ‚die Fähigkeit, die eigene Meinung in eine Gruppe einbringen und – mit angemessener Kompromissbereitschaft – vertreten zu können‘ oder ‚die Fähigkeit, in einer Gruppe für das gemeinsame Interesse eintreten zu können‘.³⁵

In der Fachliteratur wird zudem erläutert, dass Empowerment keine Methode ist, sondern eine professionelle Grundhaltung, die die Förderung von Fähigkeiten der Selbstorganisation und des gemeinschaftlichen Handelns fokussiert (vgl. STARK 1996, 159).

„Unter einem professionellen Blickwinkel ist daher die Frage zu stellen, unter welchen Bedingungen es gelingen kann im Rahmen psychosozialer Tätigkeit Prozesse des Empowerment auf verschiedenen Ebenen zu fördern“ (ebd.).

³⁵ Obwohl solche Kompetenzen sowohl für Schüler mit als auch für Schüler ohne Behinderung als erstrebenswert erachtet werden, ist ein Anstiften zum Erwerb dieser Fähigkeiten insbesondere für Schüler mit (geistiger) Behinderung von hoher Bedeutung, da sie beispielsweise des Öfteren Tendenzen zur Infantilisierung ausgesetzt sind und seitens ihrer Bezugspersonen häufig mangelndes Zutrauen in ihre Fähigkeiten erfahren.

Im Hinblick darauf, dass Empowerment meint, einen Prozess der Gestaltung sozialer Lebensräume zu beginnen, merkt STARK (1996, 111) an, dass diese Prozesse durch bestimmte Situationen bzw. Bedingungen sowohl gefördert als auch gehemmt werden können.

THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 150) betonen diesbezüglich, dass es keine speziellen Empowerment-Methoden gibt. Ausschlaggebend für eine gelungene Empowerment-Praxis sei „eine geschickte Auswahl geeigneter Angebote mit emanzipatorischem Anspruch“ (ebd.). Hierin ist die Individualität von Empowerment-Prozessen zu berücksichtigen: Eine bestimmte Auswahl an Angeboten kann bei dem einen Schüler Empowerment-Prozesse auslösen, während dieselbe Auswahl bei einem anderen Schüler zu einer Überforderung führen und möglicherweise einen Rückzug des Schülers verursachen kann.

In diesem Kontext ist die Frage zu stellen, wie der Unterricht gestaltet sein sollte bzw. welche Angebote sinnvoll sein können, um individuelle und kollektive Empowerment-Prozesse anzuregen, so dass die Schüler beginnen, *ihren* (Empowerment-)Weg zu gehen.

7.2.2 Leitprinzipien für den Unterricht

Wie im Begriff der *Leit*prinzipien bereits angedeutet, sind die folgenden Ausführungen in richtungsweisender Funktion zu verstehen. Im Rahmen individueller und heterogener Lernvoraussetzungen sollen sie der Orientierung dienen.

In Kapitel 5.1 wurden besondere Voraussetzungen von Menschen mit geistiger Behinderung erläutert; demzufolge weisen THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 146 f.) in Bezug auf Schüler mit geistiger Behinderung darauf hin, dass deren Situation besonders ist. Viele Schüler haben eine diffuse Identität entwickelt, was „durch appellative Hilflosigkeit und Versorgungsbedürftigkeit, mangelndes Zutrauen in eigene Fähigkeiten, Infantilität, Bedürfnislosigkeit oder auch Risikovermeidung zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.). SPECK (2000, 20) erwähnt, dass bei „Menschen mit einer mental bedingt geringeren Selbststeuerungsfähigkeit“ häufig ambivalente Selbstprobleme zu erkennen sind: Einerseits wollen sie ihr Selbst zur Geltung bringen und andererseits sind sie darin unsicher und suchen deshalb Rückhalt bei den Anderen. Insbesondere bei Heranwachsenden kann dieses Spannungsverhältnis beobachtet werden. In ihrem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ haben sie sich an das Angewiesen-Sein auf Hilfe

gewöhnt und tun sich nun schwer damit, „sich von diesen erlernten Mustern zu lösen“ (ebd.).

Aus dieser Unsicherheit ergibt sich die pädagogische Aufgabe, Bedingungen zu schaffen bzw. Lernräume zu öffnen, damit Schüler schrittweise die Möglichkeit für autonome Entscheidungen und Handlungen erhalten. Die Schüler sollen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung herausbilden und notwendige Abhängigkeitsverhältnisse erkennen und erhalten, während nicht-notwendige Abhängigkeitsverhältnisse ebenso erkannt, jedoch gelöst werden sollen (vgl. KARSCHUK/STAUBER 2000, 198; HAHN 1994, 90). Ausgehend hiervon versteht sich der Unterricht in meinen Augen als Rahmen mit adäquaten Bedingungen: Es müssen Lernsituationen so arrangiert werden, dass die Schüler die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung erhalten. Folglich sind Kontexte zu schaffen, in denen die Schüler zur ‚Arbeit an sich‘ (ausführlich dazu Kapitel 7.1) ermutigt werden.

THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 144-149) haben ausgehend von der Empowerment-Philosophie Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet und in diesem Rahmen handlungsbestimmende Leitprinzipien entworfen, welche im Folgenden dargestellt werden und als miteinander verflochten zu betrachten sind.

- Vertrauensstiftende Vorgehensweise

Die Herstellung einer verlässlichen Beziehung und einer Vertrauensbasis wird von THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 145) als „Fundament einer emanzipatorischen Unterrichtspädagogik“ betrachtet. Zeichnet sich ein pädagogisches Verhältnis durch Verlässlichkeit und Sympathiebeziehungen aus, so wirkt sich dies günstig auf die Lernprozesse der Schüler (mit geistiger Behinderung) aus. Auch FISCHER (2005, 23) nennt die emotionale und soziale Grundlegung als übergreifendes Unterrichtsprinzip: Besonders Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind auf personale Beziehungen und auf verlässliche Vertrauenspersonen angewiesen, um sich emotional wohl zu fühlen und Kontakt zur Umwelt aufzunehmen (vgl. ebd.).

- Subjektzentrierte Vorgehensweise

Jeder Schüler mit geistiger Behinderung ist in seiner Subjekthaftigkeit wahrzunehmen, wenn er zu autonomen Entscheidungen und selbstständigem Lösen eines Problems aufgefordert wird.

„Neben der Erschließung seiner Autonomiepotentiale, Bedürfnisse, Lerninteressen und Lernwege muss auch seine subjektive Befindlichkeit, vor allem seine psychosoziale

Lage wahrgenommen werden, um sein Verhalten und Erleben besser zu verstehen“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 145).

Somit sind individuelle Aspekte wie auch soziale Beziehungen und lebensweltliche Systeme zu reflektieren (vgl. ebd.). Desgleichen spricht FISCHER (2005, 22 f.) von einer Subjekt- bzw. Schülerorientierung und betont, dass im Mittelpunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen stets der Schüler „mit seinen individuellen Stärken, Eigenheiten und Schwächen, aktuellen Bedürfnissen [und] lebensgeschichtlich bedeutsamen ... Vorerfahrungen“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.) steht. Es ist interessant herauszustellen, dass dabei auch die Schwächen der Schüler berücksichtigt werden (ausführlich dazu Kapitel 7.2.3).

- Autonomieorientierte Vorgehensweise

Menschliche Autonomie ist stets relativ (ausführlich dazu Kapitel 4.4.1). Im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung ist es bedeutsam zu erwähnen, dass sich Autonomie sowohl in Entscheidungsautonomie im Sinne der Willensbekundung als auch in Handlungsautonomie in Form selbstbestimmten Handelns zeigen kann. THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 146) verdeutlichen diese Aspekte von Autonomie an zwei Beispielen: Ein Schüler mit schwerer Behinderung, der motorisch stark eingeschränkt ist, kann seinen Willen etwa durch Gestik oder Mimik zum Ausdruck bringen; ein anderer Schüler mit geistiger Behinderung ist in der Lage, sich für den Bau eines Vogelhäuschens zu entscheiden, eine Skizze hierfür zu entwerfen und den Bau selbstständig durchzuführen. Bei beiden Schülern ist Autonomie erkennbar, jedoch auf unterschiedlichem Niveau.

„Pädagogisch gesehen kommt es somit darauf an, die einzelnen Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen und ihnen Gelegenheit zur Entscheidungsautonomie ... und zu selbstbestimmtem Handeln zu verschaffen sowie bei der Verwirklichung dieser Möglichkeiten behilflich zu sein“ (ebd.).

Auch FISCHER (2005, 25) verweist im Falle körperlicher, sensorischer oder anderer Einschränkungen auf den Bedarf einer begleitenden Person, um eine interessen-geleitete Aktion ausführen zu können – folglich eine Begleitung, welche die Willensbekundung des Schülers versteht. Dass sich die Erfassung des Willens des Schülers schwierig gestalten kann und hierzu die Kenntnis des Schülers und seiner Interessen ein wesentliches Bedingungsmoment ist, soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Für die Unterrichtsgestaltung von zentraler Bedeutung ist die Feststellung von NIEHOFF (1994, 187), dass Entscheiden-Können gelernt sein muss:

„[Menschen] sind fähig, ... Entscheidungen zu fällen, weil sie als Kleinkinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwar in unterschiedlichem Maße, aber immer doch in gewissen Freiheitsräumen die Möglichkeit hatten, zunächst kleinste Entscheidungen (z.B. Auswahl des Spielzeugs, Auswahl zwischen roter und gelber Tasse, Auswahl zwischen Wurst oder Käse auf dem Brot etc.) selbst zu treffen und schließlich in immer größeren und wichtigeren Belangen ... eigenständig zu handeln“ (ebd., 187 f.; Anmerk. d. Verf.).

Demzufolge ergibt sich für die Pädagogen die Aufgabe, Schülern mit geistiger Behinderung stets verschiedene Möglichkeiten anzubieten, zwischen denen sie wählen und sich entscheiden können (vgl. HAHN 1994, 90).

Bezüglich der Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung ist auf FRÜHAUF (1996, 302-305) zu verweisen, welcher „Wirkfaktoren für das Zustandekommen von selbstgesteuerten, selbstbestimmten Lern- und Lebenserfahrungen von Kindern mit geistiger Behinderung“ (ebd., 305) nennt. Die drei Faktoren des Autonomieprozesses nennt er Wollen, Können und Dürfen: Damit sich Selbstbestimmung in Lernprozessen entwickeln kann, ist es wichtig, dass die Schüler zu diesem Verhalten motiviert werden und erfahren, dass es Freude bereitet, „Lernprozesse selbstbestimmt mitzugestalten“ (ebd., 304). Eine weitere Voraussetzung für Prozesse der Selbststeuerung ist die Erweiterung der Verhaltens- und Handlungskompetenz, wobei es wichtig ist, dass „Wahlalternativen von Tätigkeiten angeboten werden, die es [das Kind] ganz oder in Teilen beherrscht“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.). Neben diesen beiden subjektiven Dimensionen des Kindes ist das Zulassen durch Interaktionspartner – das Dürfen – zudem bedeutsam, was meint, dass dem Kind mehr Regiekompetenz übertragen werden sollte und dabei von Seiten der Pädagogen „Risiken persönlicher Wahlentscheidungen von Kindern ... gesehen und bis zu einem gewissen Grad ausgehalten werden“ (ebd., 305) müssen.

- Identitätsstiftende Vorgehensweise

Im Empowerment-Ansatz versteht sich Identität als ‚balancierte Identität‘ und somit als „Leistung, sich auf der Grundlage eigener und sozialer Ansprüche darzustellen und zu behaupten“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 146). Hinsichtlich vieler Schüler mit geistiger Behinderung, welche scheinbar – aufgrund zahlreicher Misserfolge beim Lernen – „eine diffuse Selbstdarstellung und Identität entwickelt“ (ebd.) haben, ergibt sich die Wichtigkeit einer an den Stärken der Schüler ausgerichteten Praxis. Dieser Fest-

stellung von THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 146 f.) möchte ich anfügen, dass eine solche Stärken-Perspektive in der professionellen Haltung zwar von grundlegender Bedeutung ist, doch Schüler mit geistiger Behinderung meiner Einschätzung nach nicht in ihrer Mehrheit eine ‚diffuse Identität‘ entwickeln, wenngleich sie durch das Stigma der geistigen Behinderung hierfür gefährdet sind.

Die Kompetenzorientierung oder Stärken-Perspektive impliziert das Vertrauen in und die Unterstützung der positiven Fähigkeiten der Schüler, so dass sie ermutigt werden, ‚Arbeit an sich‘ zu leisten (ausführlich dazu Kapitel 7.1).

„Für einen am Empowermentansatz orientierten Unterricht ergibt sich somit die Notwendigkeit, Stärken und positive Botschaften aufzuspüren und wertzuschätzen so dass der Einzelne durch Beachtung, Ermutigung und Lob Lebenszutrauen, einen positiven Sozialbezug und Lebenshaltungen für sich erschließen kann“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 147).

- **Aktivitätsanregende Vorgehensweise**

Ausgehend von der Annahme, dass sich jeder Mensch durch die eigene Aktivität entwickelt, „bedarf es der Anstiftung zu Aktivitäten, so dass durch eigenes Tun Welt erfahren und angeeignet sowie Handlungskompetenzen aufgebaut werden können“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 147). Folglich sollten auch Schülern mit geistiger Behinderung Angebote gemacht werden, welche zu Eigenaktivität herausfordern und Erfolgserlebnisse ermöglichen. An dieser Stelle ist insbesondere auf das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung hinzuweisen, welches für eine aktivitätsanregende Vorgehensweise tragende Bedeutung hat. Aus diesem Grund soll hierzu ein Exkurs eingeflochten werden:

„Handlungsorientierter Unterricht dient heute als Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken, mit dem gemeinsamen Kern einer eigentätigen, viele Sinne umfassenden Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand“ (FISCHER 2005, 17).

Handeln muss von bloßem (Re-)Agieren abgegrenzt werden, da Handeln auf die Eigentätigkeit der Schüler ausgerichtet ist. Das Ziel besteht darin, Handlungskompetenzen aufzubauen, die Welt umfassend zu verstehen sowie Alltagsprobleme zu bewältigen (vgl. ebd.). Nach John (1993) verwirklicht sich handlungsorientierter Unterricht nur auf der Grundlage von Schülerselbsttätigkeit, welche „neue Handlungskompetenzen als Formen selbstbestimmten Handelns hervorbringen kann“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 99).

Besonders für die Schule für Geistigbehinderte ist handlungsbezogener Unterricht ein adäquates didaktisches Prinzip. FISCHER (2005, 18) begründet dies mit „dem allgemeinen Ziel der Handlungsfähigkeit, ... [mit] Einschränkungen ihrer Handlungsfähigkeit und ihren vorherrschenden Lernmöglichkeiten.“ THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 102) fragen hierzu aus der Empowerment-Perspektive:

„[Wie muss] der handlungsorientierte Unterricht gestaltet werden ..., um den geistig behinderten Schüler so zu fördern, daß Handlungsfähigkeit als soziale Erfahrung entsteht und sich in einer Weise entwickelt und stabilisiert, daß selbstbestimmtes Handeln möglich wird“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.)?

Für die Beantwortung ihrer Frage ziehen sie die Ausführungen von Speck (1993) heran, in welchen dieser die Umsetzung des Aktivitätsprinzips fordert: Der Unterricht muss genügend Gelegenheiten bieten, dass die Schüler durch Handeln Erfahrungen sammeln können (vgl. ebd.).

Die Forderung nach Handlungsorientierung an der Schule für Geistigbehinderte ist Heinz Mühl zu verdanken (vgl. PITSCH/THÜMMEL 2005, 7).³⁶ Dieser versteht Handeln im Idealfall als „ein motiviertes, zielgerichtetes, geplantes, kontrolliertes Verhalten oder seine Unterlassung“ (MÜHL 2007, 155).

„Handeln ist letztlich ein Verhalten, das durch Selbstbestimmung und Begründbarkeit gekennzeichnet ist; ohne Selbstbestimmung verkommt Handeln zur Manipulation, ohne Begründbarkeit zum bloßen Aktivismus“ (MÜHL 1996, 314).

Da sich hieraus folgernd Selbstbestimmung im Handeln zeigt, liegt die Konsequenz nahe, Handlungsfähigkeit zu fördern. Für den schulischen Unterricht gilt es, vielfältige Handlungsspielräume zu eröffnen (vgl. ebd., 314 f.). Denn: Insbesondere durch handlungsbezogenen Unterricht wird ‚Selbstbestimmung in sozialer Integration‘ ermöglicht (vgl. ebd., 313).

Um Handlungsfähigkeit zu erreichen, schlägt MÜHL (1996, 314) vor, den „Unterricht im Sinne von Handlungen zu strukturieren“, was bedeutet, dass sich der Ablauf eines Vorhabens „an den Phasen einer Handlung ... mit Zielsetzung, Planungs-, Ausführungs- und Kontrollphase“ (ebd.) orientieren sollte. Über den Handlungs- bzw. Vorhabensablauf sollten die Schüler informiert sein und entsprechend ihren Fähigkeiten an allen Phasen beteiligt werden.

³⁶ Heinz Mühl hat bereits im Jahr 1979 in seinem Buch ‚Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten‘ die Orientierung des Unterrichts am Handeln der Schüler gefordert.

„Nur in einem solcherart strukturierten Unterricht ergeben sich Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, die ihre Selbstbestimmung fördern“ (ebd., 315).

PITSCH/THÜMMEL (2005, 25) erwähnen, dass die Komponenten einer Handlung – wie Heinz Mühl (1979) diese formuliert – den Ablauf eines Projekts kennzeichnen (ausführlich dazu Kapitel 7.2.3). Handlungsorientierter Unterricht wird von PITSCH/THÜMMEL (2005, 20 f.) als Unterricht gefasst, welcher die wesentlichen „Momente des Handelns bewusst vermittelt und dabei die aktuellen Bedürfnisse der Schüler ebenso berücksichtigt wie die künftige Verwendung des Gelernten“ (ebd.).

Unter der Empowerment-Perspektive bedeutet handlungsorientierter Unterricht, dass dem Schüler Aktivitäten ermöglicht werden, die ihm helfen, „die realen Anforderungen des Lebens zu erfahren, sich ihnen mit Ich-Bewußtsein zu stellen, mit ihnen selbständig und in Beziehung zum ‚Wir‘ umzugehen und dabei größtmögliche Entscheidungs- und Handlungsautonomie zu entwickeln, damit er zur Selbsthilfe fähig wird“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 104 f.). Besteht die Aufgabe des Pädagogen im handlungsorientierten Unterricht in einer ‚sensiblen Einflussnahme‘ im Sinne einer Hilfe zur Selbstbemächtigung, so ergibt sich meiner Ansicht nach – ein weiteres Mal – das pädagogische Spannungsverhältnis zwischen der Führung und der Selbsttätigkeit der Schüler, welches (selbst-)kritisch zu reflektieren ist. KLAUB (2000, 140) weist dazu auf Folgendes hin: Soll Helfen sowohl Kompetenz als auch Selbstbestimmung achtend, somit weder bevormundend noch vernachlässigend sein, ergibt sich die didaktische Notwendigkeit, das erforderliche Hilfeniveau jedes Einzelnen zu bestimmen.

- Sinnstiftende Vorgehensweise

Damit Lernangebote für die Schüler sinnvoll sind, müssen sie subjektiv bedeutsam sein. Zur Erschließung solcher Lernangebote können sowohl familiäre und kulturelle Bräuche als auch vertraute Traditionen hilfreich sein (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 147). Diese Vorgehensweise ist sehr eng mit der aktivitätsanregenden Vorgehensweise verknüpft. Demgemäß fordert FISCHER (2005, 24), dass Schüler mit geistiger Behinderung im ‚Erfahrungs- und Lebensraum‘ Schule konkrete Handlungen ausführen und „sinnliche Wahrnehmungen und individuell bedeutsame Lebenserfahrungen durch eine Begegnung mit dem konkreten Lerngegenstand ... machen“ (ebd.) können. Bezüglich der Sinnstiftung und des Situationsbezugs zeigt sich eine Parallele zur dritten Leitlinie in der Arbeit mit Menschen mit geistiger

Behinderung, dem Lebensweltbezug (ausführlich dazu Kapitel 5.3). In diesem Kontext weisen THEUNISSEN/PLAUTE (1995, 70) darauf hin, dass autonomiefördernde Maßnahmen ihre Relevanz erst durch ihre Eingliederung in lebensweltliche Zusammenhänge, welche für den Schüler mit geistiger Behinderung von subjektiver Bedeutung sind, erhalten. Da hiermit wiederum der Ansatz des handlungsbezogenen Lernens in Verbindung steht, ergibt sich die pädagogische Aufgabe, Lern- und Handlungsfelder bereitzustellen, welche für den Menschen mit geistiger Behinderung „auf dem Hintergrund seiner Biographie ‚passend‘, sinnbildend und autonomiefördernd“ (ebd.) sein können.

- Entwicklungsgemäße Vorgehensweise

Da pädagogische Angebote Schüler weder unter- noch überfordern dürfen, sollten sie am individuellen und „aktuellen Entwicklungs- und Handlungsniveau anknüpfen ... und sich im Horizont der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski) bewegen“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 148). Gemäß den Ausführungen in Kapitel 7.1 – Erziehung als Provokation, welcher eine Evokation folgt (vgl. LINDMEIER 1999, 218) – versteht sich entwicklungsgemäßes Lernen folgendermaßen:

„Entwicklungsgemäßes Lernen bedeutet, eher ‚hohe Anforderungen‘ ... nach dem Prinzip der ‚gemäßigten Neuartigkeit‘ ... zu stellen, so dass ein Betroffener die Aufgabe als eine für ihn interessante Herausforderung begreifen kann, deren Bewältigung gerade noch im Rahmen seiner Möglichkeiten liegt“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 148 f.).

- Sozialerzieherische Vorgehensweise

Für den Unterricht sind nicht nur ‚individuumbezogene‘ Leitprinzipien richtungsweisend, sondern auch die Förderung sozialen Lernens. Diesbezüglich sind erneut die Ausführungen von SPECK (2000, 24) heranzuziehen, welcher darlegt, dass alle Selbstbestimmung sozialen Normen unterworfen ist: So gehört zur Selbstbestimmung neben der Selbstbeherrschung auch das Einhalten von Regeln sowie das Erlernen von Rücksichtnahme vor dem Anderen (vgl. ebd.).

THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 26) führen hierzu aus, dass mit einer solchen Erziehung zur Selbstbestimmungsfähigkeit die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass sich Heranwachsende (mit geistiger Behinderung) als autonome Persönlichkeiten in sozialen Kontexten kompetent einbringen können. Beispielhaft für autonomiefördernde Aufgaben können die Freisetzung von Eigenaktivität und Willensbekundung, das Anbieten von Wahlmöglichkeiten oder die Hilfe zur Selbsthilfe genannt werden; für das soziale Lernen stehen exemplarisch die Entwicklung von

Kooperationsfähigkeit und die Anbahnung eines Demokratiebewusstseins (vgl. THEUNISSEN 1997b, 384). Die ‚sozialerzieherische‘ Unterstützungsform möchte demgemäß dazu beitragen, „dass sich der Einzelne in Sozialbeziehungen (Gruppe, Klassenverband) und in gesellschaftlichen Lebensbereichen besser zurechtfinden, wohlfühlen, integriert erleben und kompetent einbringen kann“ (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 149).

Hinsichtlich der sozialerzieherischen Vorgehensweise scheinen die Ausführungen von HAHN (2000, 18 f.) zur Grenzsetzung in offenen Begegnungssituationen aufschlussreich: Der Respekt vor dem selbstbestimmt handelnden Menschen mit geistiger Behinderung verlangt, dass die Grenzen seiner Freiheitsräume nicht – wie in der Vergangenheit geschehen – fremdbestimmt vermittelt werden. Unter der Berücksichtigung seiner kognitiven Besonderheiten gilt es, „in einem diskursiven Dialog Grenzen auszuhandeln“ (ebd., 18). Dies bedeutet: Grenzen werden im Gemeinschaftsleben zusammen erlebt. Diese Auslotung von Freiheitsräumen und die sich dadurch ergebende Kenntnis der eigenen Grenzen sind aufgrund der folgenden drei Aspekte von hoher Bedeutung:

1. „Es wird erreicht, dass im Zusammenleben die Freiheitsräume Anderer toleriert werden.
2. Das Individuum erwirbt Verantwortlichkeit, indem es seine eigenen Grenzen kennen lernt. (...)
3. Das Individuum muss seine Grenzen kennen lernen, um zu erfahren, was es kann und was nicht. Das heißt, die selbstbestimmte Erfahrung der eigenen Grenzen dient auch der Selbsterkenntnis“ (ebd., 18 f.).

Aus dem dritten Aspekt folgernd betont HAHN (2000, 19), dass sich der Mensch nur dann „als denjenigen definieren [kann], der er ist“ (ebd.; Anmerk. d. Verf.), wenn er die Möglichkeit hat, seine Fähigkeiten in vorhandenen Freiheitsräumen auszuprobieren sowie seine Bedürfnisse kennen zu lernen. Für die Realisierung von Selbstbestimmung in sozialer Abhängigkeit ist von zentraler Bedeutung, dass das Individuum seine Grenzen kennt und demzufolge um seine Stärken *und* um seine Schwächen weiß. Für die folgenden Ausführungen ist diese Feststellung maßgeblich. Denn: Selbstbestimmung ist trotz einem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ möglich, wenn das Individuum die eigene Abhängigkeit und die eigenen Bedürfnisse kennt und über die notwendigen Hilfen zur eigenen Lebensgestaltung (mit-)bestimmen kann.

7.2.3 Anregungen zur Förderung von Empowerment-Fähigkeiten

Ausgehend von dieser eben artikulierten Sichtweise, dass Selbstbestimmung trotz einem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ möglich ist, ergibt sich die Frage, wie der Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte konkret gestaltet sein sollte, damit eine solche Perspektive gewonnen werden kann. Das vorliegende Kapitel versucht hierfür Anregungen zu geben. Ich möchte ausdrücklich betonen, dass es sich lediglich um Anregungen handelt und die aufgezeigten Möglichkeiten nur anskizziert werden. Die Gelegenheiten, Empowerment-Fähigkeiten anzubahnen, sind mit den folgenden Überlegungen bei weitem nicht erschöpft. Grundlegend sind stets die individuellen Voraussetzungen von Schülern und somit auch Maßnahmen der Differenzierung zu bedenken.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich die nachstehende Darlegung auf die Ebene der Schüler bezieht; somit erfolgt keine Auseinandersetzung mit Empowerment-Prozessen der Lehrpersonen oder der Eltern. Dennoch sei an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht, dass eine gelingende Empowerment-Praxis nicht zuletzt auch davon abhängt, ob zwischen der Schule und dem Elternhaus eine kontinuierliche und enge Kooperation sowie offene Gespräche stattfinden, denn: In der Familie werden wichtige Voraussetzungen für Empowerment-Fähigkeiten geschaffen, und durch förderliche Bedingungen in der Familie können Empowerment-Prozesse der Schüler adäquat unterstützt werden.

Bezüglich konkreter Anregungen zur Förderung von Empowerment-Fähigkeiten gibt es kaum Fachliteratur. Aus diesem Grund basieren die folgenden Überlegungen teilweise auf eigenen Gedanken. Für jegliche Anstöße zur Entwicklung von Empowerment-Fähigkeiten sind die Aspekte der Motivationshaltung und Kooperationsbereitschaft herauszustellen. Hierzu ist es wichtig, dass die Schüler die Erfahrung machen können, dass selbstbestimmte Entscheidungen und das Einlassen auf die Lernangebote des Pädagogen sich lohnen.

Im Hinblick auf den Aufbau des Kapitels ist zu sagen, dass ich Einstellungen und Fragen formuliert habe, mit welchen sich Schüler an der Schule für Geistigbehinderte meiner Einschätzung nach auseinandersetzen sollten, um eine Haltung im Sinne des Denkens von Empowerment zu gewinnen.³⁷ Zu diesen Einstellungen und Fragen

³⁷ Es ist darauf hinzuweisen, dass die folgende Strukturierung eine künstliche Trennung erfordert; die einzelnen Aspekte sind miteinander verwoben zu denken. Zudem möchte ich nochmals erwähnen,

finden sich jeweils methodische Anregungen, wie eine solche Auseinandersetzung im Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte angestoßen werden könnte.

- Was kann ich (nicht)?

Die Auseinandersetzung mit den Fragen ‚Was kann ich?‘ und ‚Was kann ich nicht?‘ sind der Förderung von personorientierten Empowerment-Fähigkeiten zuzuordnen und somit dem Grundwert der Autonomie und Selbstbestimmung. Im Fokus steht die Ich-Findung des Schülers. Da Schüler mit geistiger Behinderung im Selbstfindungsprozess zusätzlichen Schwierigkeiten ausgesetzt sind – etwa fremden Vorurteilen, mangelnder Achtung eigener Leistungen oder unangebrachten Hilfen (vgl. THEUNISSEN/PLAUTE 2002, 169) – ergibt sich die hohe Relevanz der Beschäftigung mit der eigenen Person. Das Ziel besteht darin, dass die Schüler ein positives Selbstbild aufbauen und in der sozialen Beziehung ein stabiles Ich-Bewusstsein entwickeln: „Selbstvertrauen und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, Selbstakzeptanz, Bewusstsein von den eigenen Stärken, realistische Selbsteinschätzung“ (ebd., 164). Es sollen jedoch nicht nur allein die Stärken, sondern auch die subjektiv erlebten Probleme im Unterricht thematisiert werden. So gilt es, „Probleme und Anliegen der Identitätsfindung und Entwicklung von Ich-Bewusstsein im Unterricht mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen gezielt und direkt aufzugreifen und anzugehen“ (ebd., 165). Um die genannten Fragen stellen zu können, benötigt der Mensch ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und „muss akzeptieren lernen, nicht alles zu können und nicht immer so gut wie andere zu sein“ (ebd., 168) – er muss seine Stärken *und* seine Schwächen kennen.

Dass das BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE in seinem Abschlussbericht hierauf an mehreren Stellen verweist, unterstreicht die hohe Relevanz der Auseinandersetzung mit der eigenen Person im schulischen Kontext. So wird etwa im Rahmen der Zielstellungen im Unterricht, welche sich an der Sicherung, der Erweiterung und Änderung bestehender Kompetenzen der Schüler orientieren, folgender Zielbereich genannt:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, sich der eigenen Person und der Stärken bewusst zu werden und ein Lebenszutrauen aufzubauen, damit unter Nutzung

von Hilfen ein sinnvoller Lebensstil innerhalb der Gesellschaft möglich wird“ (BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2004, 37).

Dieses Ziel bezieht sich insbesondere auf den personalen Kompetenzbereich: die eigenen Stärken und Grenzen einschätzen, um eigene Vorlieben und Neigungen wissen, Abhängigkeiten erkennen und annehmen (vgl. ebd.).

Eine Methode, welche für eine solche Auseinandersetzung gute Möglichkeiten bietet, ist in meinen Augen die Portfolioarbeit im Unterricht. HÄCKER (2007, 127) schlägt folgende charakterisierende Definition für das Portfolio vor:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt.“

Unter dieser Perspektive versteht sich das Portfolio als ein Entwicklungsinstrument, das den Vergleich des Entwicklungsstands des Schülers zu verschiedenen Zeitpunkten ermöglicht. Damit ist dem Schüler die Chance gegeben, seine Entwicklung selbst zu beurteilen (vgl. ebd., 124). Das wesentliche Ziel besteht in der Reflexivität der Lernenden (vgl. ebd., 107):

„Ein Portfolio ist eine metakognitive Auseinandersetzung mit Lernsituationen. Die Lernenden setzen sich mit Inhalten auseinander, beobachten dabei ihren Lernprozess und versuchen ihm einen Sinn zu geben (Behrens 1997; zit. n. ebd., 134).

Das Portfolio dient folglich dazu, die Schüler beim Wahrnehmen ihrer Lernfortschritte zu unterstützen.³⁸ Gemäß dem Motto „Niemand kann alles, aber jeder kann etwas!“ (Cohen 1994; zit. n. BRUNNER 2006, 75) können im Portfolio nicht nur die Stärken, sondern auch die Schwächen und Bedürfnisse der Schüler dokumentiert werden (Was kann ich? Wozu benötige ich Hilfe?).

In Anlehnung an HAHN (2000, 19) wurde bereits ausgeführt, dass das Individuum seine Identität nur dann erfahren kann, wenn es sich seiner Fähigkeiten, seiner Bedürfnisse und seiner Grenzen bewusst ist. Im Rahmen der Ich-Findung der Schüler steht somit zum einen das Bewusstwerden über die eigenen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Stärken im Fokus der pädagogischen Arbeit und zum anderen das Erkennen von Schwächen, Bedürfnissen und notwendigen Abhängigkeitsverhältnissen. Unter dem zweiten Aspekt kann es beispielsweise bedeutend sein, dass die Schüler den Nutzen der von ihnen benötigten Hilfen erkennen sowie die

³⁸ Eine detaillierte Ausführung zum Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen findet sich bei HÄCKER (2007).

Fähigkeit entwickeln, ihren individuellen Hilfebedarf und ihre Bedürfnisse zu artikulieren.

Wird die Portfolioarbeit in einer Schülergruppe umgesetzt, so bietet sich den Schülern bei der Betrachtung der individuellen Portfolios die Möglichkeit, die Individualität und Heterogenität der einzelnen Schüler anzuerkennen und zu akzeptieren. Sie erkennen im Portfolio des Mitschülers dessen Stärken wie auch dessen Schwächen (Was kann er? Wozu benötigt er Hilfe?).

In einer solchen Umsetzung der Portfolioarbeit kommt meiner Ansicht nach die Dialektik des Empowerment-Ansatzes zum Tragen: Schüler erkennen sich – und auch ihre Mitschüler – als autonom und kompetent sowie zugleich als abhängig; sie stellen fest, dass sie Stärken haben, aber dass sie in manchen Bereichen auch auf Hilfe angewiesen sind. Diese Widersprüchlichkeit und die damit verbundenen ambivalenten Gefühle gilt es wahrzunehmen, anzuerkennen und auszuhalten.

THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 164-178) verweisen im Kontext der Förderung personorientierter Empowerment-Fähigkeiten auf ein real durchgeführtes Projekt zur Ich-Findung des Kindes. Ausgehend von einer spezifischen Lebenssituation einer Schülerin entstand die Idee für das Projekt ‚Ich bin Ich‘, welches einen Weg dafür aufzeigen möchte, wie Schüler mit geistiger Behinderung mit einem Stärkenpotential ausgerüstet werden können – „indem es [das Projekt] emotionale Stabilität, Ich-Bewusstsein, Selbstwertgefühl und Ich-Stärke als ein solches Rüstzeug begreift, zur tragenden Zielkomponente der Unterrichtsarbeit macht und pädagogisch bewusst und unmittelbar in Lernprozesse umsetzt“ (ebd., 166; Anmerk. d. Verf.). An diesem Beispiel, in welchem sich die Schüler mit Fragen wie ‚Was will ich?‘, ‚Wie bin ich?‘ oder ‚Was kann ich?‘ auseinandersetzten, zeigen sich insbesondere die subjektzentrierte und die sinnstiftende Vorgehensweise (ausführlich dazu Kapitel 7.2.2).

- Ich kann (nicht alles) selbst entscheiden.

Gemäß dem autonomieorientierten und dem sozialerzieherischen Leitprinzip ist die Erfahrung der Schüler, selbst entscheiden zu können ebenso von grundlegender Bedeutung wie die Einsicht, dass sich die eigene Selbstbestimmung am Anderen auszurichten hat.

Damit die Schüler die Fähigkeit entwickeln, selbstbestimmt – in sozialer Bezogenheit – entscheiden zu können, ist es wichtig, dass sie diese Kompetenz schrittweise erlernen (vgl. KARSCHUK/STAUBER 2002, 198). Die Lehrperson hat demgemäß die

Aufgabe, passende Möglichkeiten zu bieten, die zur Entwicklung von Selbstbestimmung herausfordern. Erfährt das Kind bereits in jungen Jahren, dass es Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten hat, verhilft dies dem Kind, seine persönlichen Interessen und Bedürfnisse kennen zu lernen und stärkt es darin, für diese mit Selbstbewusstsein einzutreten. Schüler können mehr Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz entwickeln, wenn ihnen eine solche zugetraut wird. Ohne die Schwächen zu vernachlässigen, sind eine Stärken-Perspektive sowie ein Vertrauensvorschuss seitens des Pädagogen notwendig.

Die Möglichkeiten im Unterricht, Schüler in die Entscheidungen mit einzuschließen, sind vielfältiger Art: So können die Schüler beispielsweise sowohl bei der Themenfindung als auch bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden; insbesondere durch die Formen des Offenen Unterrichts ergeben sich Situationen, in denen die Schüler – im Rahmen der Planung und Inszenierung durch den Pädagogen – zwischen verschiedenen Angeboten wählen und sich selbst entscheiden können. Die innere Differenzierung gilt dabei als methodische Grundform.

Dass die eigenen Entscheidungen jedoch auch an Grenzen stoßen können, erfahren die Schüler zum Beispiel im Klassenverband, also in der Gemeinschaft mit Anderen: Das Arbeiten und Leben in einer Gruppe setzt das Einhalten von Regeln und Rücksichtnahme voraus. Wenngleich die Schüler zwar an der Erarbeitung gemeinsamer Klassenregeln mitwirken können, muss die Regeleinhaltung für den Schüler nicht zu jeder Zeit einsichtig und klar sein. In einer solchen Situation ist es wichtig, dass der Schüler erfährt, dass Selbstbestimmung sozialen Normen unterliegt und er sich somit in manchen Belangen an die Gruppe anpassen muss – Selbstbestimmung bedarf der Kultivierung (vgl. SPECK 2000, 25).

Die Entscheidungskompetenz, zu deren Entwicklung bereits früh angestiftet werden muss, kommt ausdrücklich in der Übergangsstufe – Übergang von Schule in Ausbildung/Beruf, Auszug aus dem Elternhaus etc. – zum Tragen: Gemäß der Schülerorientierung sollen die Schüler die Möglichkeit erhalten, den eigenen Lebens- und Berufsweg (mit-)zuplanen und (mit-)vorzubereiten. Im Rahmen der individuellen und schülerorientierten Förderplanung ist die Methode der Persönlichen Zukunftsplanung zu nennen: Um selbstbestimmt in die Planung der eigenen Zukunft eingreifen zu können, werden die Schüler dabei unterstützt, eigene Interessen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren. Bei der Erstellung eines persönlichen Profils und in der gesamten Planungs- und Realisierungsphase wirkt ein Unterstützerkreis mit, welcher

sich aus Bezugspersonen des jeweiligen Schülers zusammensetzt. Im gemeinsamen Interesse um diese Person werden verschiedene Perspektiven zu ihren Wünschen und Ideen zusammengetragen (vgl. EMRICH 2004). Individuelle Förderplanung geschieht somit mit dem Schüler und ihm nahe stehenden Menschen zusammen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Ziele des Schülers von den Zielen der Lehrer, Eltern oder weiterer Personen des Unterstützerkreises differieren, da möglicherweise die Einschätzungen hinsichtlich der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schülers nicht übereinstimmen. Solche Spannungsverhältnisse und Meinungsverschiedenheiten gilt es auszuhalten, zu diskutieren und möglicherweise hiervon ausgehend neue Ideen zu entwickeln. Wird dennoch etwa im Denken, dass die eigene pädagogische Entscheidung dem Wohl des Schülers dient, gegen den Willen des Schülers gehandelt, so kommt eben hier die bereits mehrmals erwähnte Gratwanderung zwischen Einmischung und Zurücknahme zum Tragen. In dieser für das Empowerment-Konzept charakteristischen Widersprüchlichkeit hat sich die Sorge um den Anderen stets und unbedingt im Bewusstsein des Respekts und der Achtung vor dem Anderen zu verstehen.

Die grundlegende Erfahrung, selbst Entscheidungen treffen zu können, dient der Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen. Da Selbstbestimmung nicht von außen verordnet werden kann, sondern intrinsisch motiviert ist, besteht die Aufgabe des Pädagogen darin, zu selbstbestimmten Entscheidungen anzustiften. THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 177) folgern hieraus, dass das Augenmerk darauf liegen muss, „Interessen und Wünsche ernst zu nehmen, die die Kinder und Jugendlichen artikulieren, und ihnen in offener Lernprozessgestaltung Gelegenheit zu geben, diese auszuleben und zu stabilisieren.“ Hier klingt nicht zuletzt der handlungsbezogene Unterricht an, der im Folgenden am Beispiel des projektorientierten Unterrichts expliziert wird.

- Ich kann etwas (mit Hilfe der Anderen) erreichen.

Die folgende Darlegung zur Auffassung, dass etwas – mit anderen zusammen – erreicht werden kann, ist eng mit den vorigen Ausführungen verknüpft; der Fokus liegt auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kontrollbewusstsein im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Lebens. Den Schülern sollen im Unterricht Lernräume eröffnet werden, damit sie sich und ihre Fähigkeiten erproben können und sich ihr

Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl – auch in der Gemeinschaft – entwickeln kann.

„Das kann gelingen, wenn dem Kind in offenen Lernsituationen Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, die vorhandene Handlungsfähigkeiten anfordern, diese dem Kind bewußt machen und ihm helfen, seine Handlungskompetenzen schrittweise zu erweitern“ (THEUNISSEN/PLAUTE 1995, 111).

In diesem Zitat ist bereits angesprochen, dass sich die Formen des Offenen Unterrichts dazu eignen, die Möglichkeiten der Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung zu erweitern – sofern im Rahmen dieser Formen das Lernangebot auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler abgestimmt ist – und damit Lernfortschritte des Einzelnen zu ermöglichen. Der Pädagoge hat die Angebote so zu gestalten und zu differenzieren, dass die Schüler ‚zur Arbeit an sich‘ motiviert werden. In der obigen Feststellung ist zudem das Ziel der Handlungsfähigkeit impliziert, wodurch an dieser Stelle erneut der handlungsbezogene Unterricht zum Tragen kommt (ausführlich dazu Kapitel 7.2.2): Handeln als „motiviertes, zielgerichtetes, geplantes, kontrolliertes Verhalten“ (MÜHL 2007, 155) wird nur durch Handeln gelernt; eine geeignete Lehrstrukturform zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit ist der projektorientierte Unterricht (vgl. ebd., 156). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass an der Schule für Geistigbehinderte nicht von Projektunterricht, sondern von projektorientiertem Unterricht gesprochen wird; aus dem Projektunterricht werden zwar Kernelemente wie die Ablaufsstruktur beibehalten, doch werden „die Anforderungen an Komplexität, Selbstständigkeit, Kompetenzen auf das je aktuelle Niveau der Schüler zurückgenommen“ (PITSCH 2007, 272). Wenngleich die Lehrperson und nicht die Schüler selbst das Projekt leiten, bietet der projektorientierte Unterricht Entscheidungs- und Handlungsräume für die Schüler, wodurch sich für diese die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung ergibt. Nach PITSCH/THÜMMEL (2005, 95) besteht das Ziel darin, „dass der Schüler am Projekt mitwirkt und bereit ist, Teilarbeiten zu übernehmen.“ Aus den Überlegungen zum Projektunterricht von Gudjons (1992) ergeben sich – die Ablaufsstruktur eines projektorientierten Unterrichts kennzeichnende – Schritte bzw. Phasen, die den Komponenten einer Handlung zugeordnet werden können; in dieser Anordnung tragen sie dem Ziel der Handlungsfähigkeit der Schüler Rechnung: In einem ersten Schritt (Handlungsorientierung) gilt es eine problemhaltige Sachlage auszuwählen. Mit den Merkmalen des Situationsbezugs und der Orientierung an den Interessen der Beteiligten zeigt sich die sinnstiftende Vorgehensweise (ausführlich dazu Kapitel 7.2.2). Die

Themenauswahl erfolgt bedürfnisorientiert – damit können sich die Schüler mit eigenen Motiven und Wünschen an der Themenfindung beteiligen. Im zweiten Schritt (Handlungsplanung) steht die Erarbeitung eines gemeinsamen Plans im Mittelpunkt: Im Rahmen der hierfür spezifischen Merkmale der zielgerichteten Projektplanung und der Selbstorganisation und Selbstverantwortung weist PITSCH (2007, 271) darauf hin, dass in diesem Projektschritt die Kooperation von der Lehrperson und den Schülern mit geistiger Behinderung zumeist erforderlich ist; selbstorganisiertes und -verantwortliches Arbeiten ist damit keine Voraussetzung, sondern das Ziel im Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte. Der dritte Projektschritt (Handlungsausführung) umfasst die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem: In dieser Phase, welche sich durch das Einbeziehen vieler Sinne und durch soziales Lernen kennzeichnet, ist im Hinblick auf Schüler mit geistiger Behinderung eine Komplexitätsreduktion notwendig, damit die Planausführung in konkreter Tätigkeit überschaubar bleibt. Im vierten und damit letzten Schritt (Handlungskontrolle) erfolgt die Prüfung der erarbeiteten Problemlösung an der Wirklichkeit: Das Projektergebnis wird von den Schülern subjektiv bewertet (vgl. PITSCH 2007, 270 f.).

Die einzelnen Projektphasen bzw. Handlungskomponenten und die diesbezüglichen detaillierten Ausführungen an dieser Stelle dienen der Verdeutlichung, dass im projektorientierten Unterricht Entscheidungsprozesse der Schüler hinsichtlich der Projektgestaltung in allen Phasen ermöglicht werden können, ebenso wie die Eröffnung von Handlungsräumen. Zudem erfahren die Schüler mit der Durchführung eines Projekts, dass sie etwas erreichen und auf die Beine stellen können; dies geschieht nicht nur aus eigener Kraft, sondern auch in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und den Mitschülern. Auf ihrem individuell ausgeprägten Handlungsniveau erleben die Schüler ihre Selbstwirksamkeit und erkennen ihre Stärken, die sie mit anderen gemeinsam – im Rahmen des projektorientierten Unterrichts zielorientiert – verwirklichen können.

Konkrete Beispiele für die Schüler der Übergangsstufe zur Gewinnung der Einstellung ‚Ich kann etwas (mit Hilfe der Anderen) erreichen‘ außerhalb des Offenen Unterrichts sind meiner Einschätzung nach Folgende: Im Rahmen der Berufsvorbereitung sollen die Schüler im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben adäquat vorbereitet werden und – in Kooperation mit den Lehrpersonen und/oder dem Integrationsfachdienst – die Möglichkeit erhalten, Praktika in den Berufsfeldern zu erhalten, in denen sie ihre

Fähigkeiten und Interessen umsetzen können. Ein anderes Beispiel ist das von der Schule organisierte Wohntraining in einer Trainingswohnung; die Schüler können innerhalb einer solchen Maßnahme die Kompetenzen erwerben, ein möglichst eigenständiges Leben zu führen. Mit diesen exemplarischen Anregungen soll nicht negiert werden, dass solche Maßnahmen meist mit großem organisatorischen und finanziellen Aufwand verbunden sind; es soll vielmehr aufgezeigt werden, dass für die Schüler Spielräume zur Selbstgestaltung zu öffnen sind, damit sie die sich darin für sie bietenden Chancen nutzen können.

- Gemeinsam sind wir stark – Gemeinsam können wir etwas verändern.

Mit der Einstellung, dass gemeinsam Veränderungen möglich sind, sind die Werte der Autonomie und Selbstbestimmung sowie der kollaborativen und demokratischen Partizipation angesprochen. Folglich geht es um autonomie- und auch um demokratieförderndes Lernen: Die Schüler sollen die Fähigkeiten entwickeln, ihre Wünsche und Interessen zu artikulieren sowie Entscheidungen zu treffen und diese in den Prozess der Entscheidungsfindung in einer Gruppe adäquat einzubringen. Darüber hinaus sind die Fähigkeiten von Bedeutung, dass gemeinsame Interessen nach außen vertreten werden können und für diese eingestanden werden kann. Das Recht auf Mitsprache und Mitgestaltung an Entscheidungen bezieht die Fähigkeit zur Kooperation mit ein – Handlungen sollen sowohl eigenverantwortlich als auch kooperativ ausgeführt werden können.

Für die Gewinnung der genannten Einstellung sind Lernräume zu öffnen, in denen demokratische Formen des Umgangs entstehen, die Schüler in Gemeinschaft für ihre Interessen eintreten und dadurch ein Gefühl der Solidarität und Wirksamkeit spüren können. Ohne die Gestaltungsfreiheit des Einzelnen zu vernachlässigen, soll sich der Geist der Gemeinschaft herausbilden können.

Konkrete Möglichkeiten der Umsetzung bieten sich im Klassenrat oder in der Schüler-Mitverantwortung (SMV). Im Abschlussbericht des BILDUNGSPROJEKTS SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE wird die verbindliche Einführung einer SMV für die Schüler der Haupt- und Übergangsstufe gefordert; für die Schüler der Grundstufe wird empfohlen, diese „durch Übernahme von angemessenen Gemeinschaftsaufgaben auf die Mitverantwortung und Mitverwaltung“ (BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2004, 47) vorzubereiten. Den Schülern sollen also Möglichkeiten

offen stehen, sich am Schulleben durch eigene Mitgestaltung und Mitwirkung zu beteiligen und Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen. Hierzu notwendig ist die politische Bildung der Schüler:

„Politische Bildung kann einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen mit geistiger Behinderung aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen und diese zu vertreten lernen“ (ebd.).

Im Rahmen der politischen Bildung sollen die Schüler ein Demokratiebewusstsein entwickeln und sich mit Inhalten auseinandersetzen, welche für die gesellschaftliche Teilhabe wichtig sein können. Bei der Wahl eines Klassen- oder Schülersprechers kann die Bedeutung von Ämtern deutlich werden sowie das Verfahren des Wählens, welches in der Form modifiziert werden muss, dass möglichst viele Schüler daran selbstständig teilnehmen können (vgl. ebd., 48).

Beispielhaft ist auf das von THEUNISSEN/PLAUTE (2002, 178-182) in Anlehnung an Winup (1994) aufgezeichnete Projekt ‚Schülerausschuss‘ zu verweisen, welches ins Leben gerufen wurde, um – im Hinblick auf das Erwachsenenleben – Selbstvertretung praktizieren zu lernen. Die Schüler konnten die individuelle und kollektive Erfahrung machen, „als Betroffene(r) reale Möglichkeiten zu haben, sich mit eigenen Gedanken und Ideen einzubringen, in Entscheidungsprozessen ernst genommen zu werden und an den Veränderungen mitbestimmend und mitgestaltend beteiligt zu sein“ (ebd., 181). Infolge dieses Ausschusses sind vielfältige Veränderungen im Schulleben eingetreten – so etwa „die Einführung von Aktivitäten zur Mittagszeit; Pläne für die Benutzung der Billardtische und Computer; Aufbringen von Geldern über gesponsorte Ereignisse; Kauf neuer Ausstattungsgegenstände für den Gemeinschaftsraum; Eröffnung eines Süßwarenladens“ (ebd.).

Mit einer solchen Aufzählung soll deutlich werden, dass Schüler mit geistiger Behinderung – mit individuell mehr oder weniger Unterstützung – gemeinsam Veränderungen im Schulleben bewirken können. Die wesentliche Bedingung für eine derartige Mitgestaltung besteht darin, dass sie, in Vertrauen auf ihre Fähigkeiten, die Möglichkeiten hierzu erhalten.

Damit klingt abschließend nochmals die Rolle der Pädagogen respektive professionellen Helfer an. In einer Empowerment-Praxis müssen nicht nur die Schüler Widersprüchlichkeiten erkennen und aushalten – Selbstbestimmung trotz einem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘ –, sondern auch ihre Lehrer. Für diese ergibt sich besonders

die Gratwanderung zwischen Führung und Selbsttätigkeit der Schüler als zu reflektierendes Spannungsfeld.

Dass die Umsetzung einer Erziehung und Unterrichtsgestaltung, die der Empowerment-Philosophie Rechnung trägt, von der individuellen Lehrperson, deren persönlichem Engagement, Werten, Einstellungen und Interessen abhängt, unterstreicht das Faktum, dass die Grundgedanken des Empowerment-Konzepts einer konzeptionellen Verankerung bedürfen – das BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE hat wichtige Ansatzpunkte in dieser Richtung in seinen Abschlussbericht bereits aufgenommen.

8 Resümee

Maßgeblich zum Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik beigetragen, gilt – das als Bewegung aus der Geschichte heraus entstandene – Empowerment in der Behindertenhilfe als Leitidee und Meilenstein. Das im Zuge dessen vollzogene Umdenken, dass Menschen mit Behinderungen als ‚Experten in eigener Sache‘ gelten und ihnen mit Respekt und Achtung vor ihrer eigenen Sicht begegnet werden muss, wendet den Blick auf die Stärken des Menschen und sein Interesse an der Kontrolle über das eigene Leben. Dass es im Rahmen der dialektischen Grundorientierung der Empowerment-Philosophie aber nicht allein um die Betonung von Stärken, sondern auch um die Artikulation von Unterstützung und Hilfestellung geht, unterstreicht die positive Richtung, in welche das Empowerment-Konzept weist.

Wenngleich in den Beiträgen der Fachliteratur nur selten ein Bezug zwischen Empowerment und Erziehung oder Empowerment und Unterricht hergestellt wird, kann die Empowerment-Philosophie meines Erachtens dennoch hierfür fruchtbar gemacht werden. Zum einen kann Empowerment mit seiner divergenten Denkweise als Reflexionsgrundlage für das Erziehungsverhältnis dienen: Wenn sich Erziehung in Anlehnung an Kant dadurch auszeichnet, dass sie von der Fremd- zur Selbstbestimmung führt, dann wird deutlich, dass der professionelle Helfer von außen zum Wohle des Anderen und dessen Selbstbestimmung handeln muss. Das unauflösbare Dilemma, wie Freiheit aus der ‚richtungsweisenden Einflussnahme‘ hervorgehen soll, wird im Empowerment-Ansatz nicht geleugnet, da er sich durch ein Denken in Widersprüchen auszeichnet. Mit einem solchen Denken und dem Wahrnehmen und Aushalten von Widersprüchlichkeiten ist eine professionelle Haltung verbunden, welche ein Bewusstsein für die Thematik, einen offenen Umgang mit Unsicherheiten und eine Bereitschaft zu kontinuierlicher (Selbst-)Reflexion und Veränderung einschließt.

Zum anderen kann der Empowerment-Ansatz als Orientierung für die Unterrichtsgestaltung dienen, da Anregungen zum Anstoßen von Empowerment-Prozessen im Unterricht abgeleitet werden können. Ausgehend von der, diese Arbeit einleitenden Aussage des ersten amerikanischen Präsidenten – ‚Man hilft den Menschen nicht, wenn man für sie tut, was sie selbst können‘ – gilt es, Lernfelder anzubieten, um zu Selbstbestimmung herauszufordern, Handlungsmöglichkeiten zu schaffen und Partizipationsräume zu öffnen. Damit kann zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit

und Selbstbewusstsein, zur Wahrnehmung eigener Stärken und dem Kennen- und Vertretenlernen eigener Bedürfnisse sowie zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit angestiftet werden. Diese Überlegungen haben zwar für den Unterricht bei Schülern mit und ohne Behinderung Gültigkeit, doch ergibt sich meiner Ansicht nach für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte eine besondere Relevanz, da in der Arbeit mit diesen Menschen häufig Tendenzen zur Infantilisierung aufgrund mangelnden Zutrauens in ihre Fähigkeiten und ihre Selbstständigkeit zu beobachten sind. Daraus ergibt sich für diese Schule die Aufgabe, die Schüler – in ihrem ‚Mehr an sozialer Abhängigkeit‘, ihrem Bedarf nach Hilfe und Unterstützung – früh darin zu stärken, ihre Wünsche und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und adäquat auszudrücken, Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung zu bieten und damit Selbstwirksamkeit erleben zu lassen. Mit einer hiermit verbundenen Stärkung des Selbstwertgefühls können die Schüler – im Bewusstsein ihrer Stärken *und* ihrer Schwächen – ambivalente Gefühle ertragen und entsprechend ihrer Fähigkeiten bedürfnisorientierte Hilfestellungen selbst artikulieren und nicht-notwendige Abhängigkeitsverhältnisse vermeiden lernen. Im Hinblick auf den Empowerment-Ansatz hat die Schule jedoch nicht nur die Aufgabe, Handlungsfähigkeit anzubahnen und ein positives Selbstbild aufzubauen, sondern auch den Raum für gemeinsame Interessenvertretung zu schaffen, damit das Gefühl solidarischer Vernetzung erlebt werden kann. Folglich steht nicht nur autonomie-, sondern auch demokratieförderndes Lernen im Fokus. Mit dem sozialen Lernen zudem verbunden ist etwa die Einstellung, dass in einer Gruppe Regeln eingehalten werden müssen, dass die Grenzen anderer nicht verletzt werden dürfen sowie die Einsicht, dass die Anderen für einen selbst wichtig sind, da sie Rückhalt und Orientierung geben können. Neben der Erfahrung, Selbstbestimmung nicht ohne den Verzicht auf Unterstützung zu leben, ergibt sich im Ausbalancieren des eigenen Selbst und der Einordnung in die Gruppe und die Gesellschaft ein weiteres Spannungsfeld. Dies verdeutlicht, dass sich im Unterricht nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schüler mit vielfältigen Widersprüchlichkeiten auseinandersetzen müssen. Dass Empowerment solche Spannungsverhältnisse nicht einseitig auflöst, unterstreicht die hohe Bedeutung dieses Konzepts für das Handeln und Reflektieren in der (Sonder-)Pädagogik.

Anknüpfend an die in der Einleitung gestellte Frage, was die Empowerment-Idee für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu leisten vermag, ist festzustellen, dass Empowerment zwar nicht frei von kritischen Punkten ist, doch kann es aufgrund

seines dialektischen Grundzugs Orientierung im Umgang mit diesem Personenkreis geben. Hierzu ist eine hohe (Selbst-)Reflexivität seitens des professionellen Helfers gefordert. Dass Paradoxien im Empowerment-Ansatz nicht negiert werden sollen, kann zwar einige Fragen – etwa die Grundfrage der Pädagogik, wie Selbst- durch Fremdbestimmung erreicht werden kann – beantworten, aber dennoch bleiben Fragen offen: Wie ist die Situation einzuschätzen, wenn der individuelle Wunsch eines Schülers darin besteht, keine Entscheidungen zu treffen und damit eine bewusste Entscheidung nach Abhängigkeit vorliegt, wo es im Rahmen der Empowerment-Idee doch um das Anstiften zu Entscheidungsprozessen, zur Selbstbestimmung im Angesicht des Anderen geht? Ist eine Grenze des Anstiftens erreicht, wenn keine Motivation und keine Kooperationsbereitschaft vorliegt und somit keine ‚Arbeit an sich selbst‘ geleistet werden will?

In Anlehnung an WEIß (1999, 33 f.) ist hier anzumerken, dass Empowerment nicht als ‚neues Fortschrittsprogramm‘ gelobt werden sollte, da mit großen Hoffnungen stets eine Last verbunden ist, mit welcher man nicht nur die professionellen Helfer, sondern auch ganze Konzepte überfordert.

„Empowerment ist in erster Linie ein *reflexionsanregendes* Modell, das wichtige Denkanstöße und Orientierungen für die Arbeit mit behinderten Menschen und ihren Angehörigen geben kann“ (ebd., 33; Herv. im Orig.).

Bezüglich der Beziehung von Empowerment und Erziehung bzw. Unterrichtsgestaltung ist in meinen Augen die professionelle pädagogische Grundhaltung entscheidend: Welches Bild habe ich von Menschen mit geistiger Behinderung? Welche Erwartungen trage ich an sie heran? Wie verstehe ich meine Rolle als Erzieher und Lehrer von Schülern mit geistiger Behinderung? Wie gehe ich mit unaufhebbaren Widersprüchen und Handlungsdilemmata um? Wie schätze ich mein Bemühen ein, Empowerment-Prozesse bei den Schülern anzustiften? Gebe ich Raum für Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten oder ist mein unterrichtliches Handeln vornehmlich dirigistisch bestimmt, weil es mir Sicherheit und Struktur gibt? Welche Bereitschaft zeige ich zu kontinuierlicher (Selbst-)Reflexion, (Selbst-)Kritik und damit verbundenen Veränderungen – auch im Gespräch mit Eltern oder etwa in der Supervision mit Kollegen?

Im Kontext seines dialektischen Grundzugs ist die kritisch-diskursive Reflexion im Rahmen des Empowerment-Konzepts folglich das wesentliche Moment

pädagogischen Handelns. Diese Feststellung möchte am Ende der vorliegenden Arbeit jeden (Sonder-)Pädagogen anregen, sich der Dilemmata des Handelns und Reflektierens im pädagogischen Feld bewusst zu werden und sich auf das Denken in Widersprüchen einzulassen, denn:

„Will man weder in zynische Gleichgültigkeit verfallen noch in die wolkigen Höhen der reinen Seins- und Wesensbeschauung flüchten, dann führt an den vielgestaltigen Risiken praktischen Handelns kein Weg vorbei“ (JAUCH 2006, 70).

GUDJONS (2001, 27) fasst diese beständige Herausforderung des dialektischen Denkens – im Rahmen der Widersprüchlichkeit Offenen Unterrichts – in folgende, diese Arbeit abschließenden Worte:

„Ein Spagat ist eben schwieriger als eine einfache Rolle vorwärts ...“ (ebd.).

9 Literatur

ANTOR, G.: Kommunitarismus. In: Sonderpädagogik, 26. Jg., 1996, Heft 3, 160-167

BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE: Abschlussbericht der Arbeitsgruppe, Stand: 04.12.2004. In: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/Bildungsprojekt_G_Abschlussbericht_Dez_04.pdf; Datum des Zugriffs: 18.05.2008, 1-55

BRUNNER, I.: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, I.; Häcker, Th.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag, 2006, 73-78

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Berlin, 2005

DUDENREDAKTION (Hrsg.): Fremdwörterbuch. Duden Band 5. Mannheim: Duden, 2005, 8., neu bearb. und erw. Aufl.

EMRICH, C.: Persönliche Zukunftsplanung. Konzept und kreative Methoden zur individuellen Lebens(stil)planung und/oder Berufswegplanung. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-29-04-emrich-zukunftsplanung.html>; Stand: 11.07.08

FISCHER, E.: Vorhaben und Unterrichtseinheiten. Lehren und Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dortmund: Borgmann, 2005, 4., verb. und überarb. Aufl.

FORNEFELD, B.: Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung – Ein Widerspruch?. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 23. Jg., 2000, Heft 1, 27-34

FORNEFELD, B.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2004, 3., aktual. Aufl.

FRÜHAUF, TH.: Förderung von Selbstständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1996, 299-311

GOLL, J.: Neuere Ansätze zum Verständnis von geistiger Behinderung. Auf der Suche nach alternativen Begriffen und Zugangsweisen. In: Goll, H.H.; Goll, J. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel. Grundfragen, Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven, nicht sondernden Pädagogik für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Hammersbach: Verlag Wort im Bild, 1998, 15-31

GRÖSCHKE, D.: Normalisierung. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007, 242-243

GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2001, 6. überarb. und erw. Aufl.

HÄCKER, TH.: Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, 2. überarb. Aufl.

JAUCH, P.: Der Bürger, das Engagement und die Verantwortung – Anmerkungen zu emergenten Koalitionen des Wandels. In: Baur, W.; Mack, W.; Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2006, 47-75

- HAHN, M.: Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung, 33. Jg., 1994, Heft 2, 81-94
- HAHN, M.: Selbstbestimmung als Begegnung mit dem Menschen. In: Heinen, N.; Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 2000, 15-21
- HÄHNER, U.: Überlegungen zur Entwicklung einer Kultur der Begleitung. In: Hähner, U; Niehoff, U.; Sack, R.; Walter, H.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Hrsg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1998a, 2. Aufl., 121-151
- HÄHNER, U.: Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit ‚geistig behinderten Menschen‘ seit 1945. In: Hähner, U; Niehoff, U.; Sack, R.; Walter, H.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Hrsg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1998b, 2. Aufl., 25-51
- HÄHNER, U; NIEHOFF, U.; SACK, R.; WALTER, H.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1998, 2. Aufl.
- HERRIGER, N.: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1997
- KARSCHUK, R; STAUBER, H.: „Wer bestimmt hier was?“ Empowerment in der Behindertenarbeit. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 193-202

- KLAUß, TH.: Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. In: Klauf, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg: Winter Verlag, 2000, 105-150
- KRISOR, M.: Menschenbild und Empowerment. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 103-128
- LENZ, A.: Empowerment und Ressourcenaktivierung – Perspektiven für die psychosoziale Praxis. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 13-54
- LINDMEIER, CH.: Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Die neue Sonderschule, 44. Jg., 1999, Heft 3, 209-224
- LINDMEIER, CH.: ICF. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007, 165-167
- LINDMEIER, CH.; LINDMEIER, B.: Professionelles Handeln in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen unter der Leitidee der Selbstbestimmung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 25. Jg., 2002, Heft 4/5, 63-74
- MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1982
- MÜHL, H.: Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.):

Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1996, 312-316

MÜHL, H.: Handlungsbezogenes Lernen. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007, 155-156

NIEHOFF, U.: Wege zur Selbstbestimmung. In: Geistige Behinderung, 33. Jg., 1994, Heft 3, 186-201

PITSCH, H.-J.: Projektorientierter Unterricht. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007, 270-272

PITSCH, H.-J.; THÜMMEL, I.: Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena Verlag, 2005

RAPPAPORT, J.: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 1985, Heft 2, 257-278

ROCK, K.: Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2001

ROTHENBERG, B.: Power off the People – Power in the People – Power to the People. Selbstbestimmt Leben und Konsequenzen für die Fachlichkeit. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 173-192

SCHIRBORT, K.: People First Deutschland. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und

Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007a, 253-254

SCHIRBORT, K.: Selbstvertretung. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007b, 304-305

SPECK, O.: Autonomie und Kommunität – Zur Fehldeutung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Theunissen, G. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2000, 11-32

SPECK, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003, 5., neu bearb. Aufl.

SPECK, O.: Erziehung. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007, 108-109

STARK, W.: Die Menschen stärken. In: Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, 140. Jg., 1993, Heft 2, 41-44

STARK, W.: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 1996

STARK, W.: Gemeinsam Kräfte entdecken – Empowerment als kompetenzorientierter Ansatz einer zukünftigen psychosozialen Arbeit. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 55-76

- STEINER, G.: Selbstbestimmt Leben und Assistenz. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, 156-172
- STINKES, U.: Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22. Jg., 1999, Heft 3, 73-81
- STINKES, U.: Selbstbestimmung – Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2000, 169-192
- STINKES, U.: Das Kind als ‚Subjekt seines eigenen Handelns‘: Kritische Anmerkungen zur Illusion einer Subjektpädagogik. In: Schell, H. (Hrsg.): Selbstgestaltung in der Sonderpädagogik. Begegnungen mit Hansjörg Kautter. Heidelberg: Winter Verlag, 2001, 269-279
- STINKES, U.: Menschenbildannahmen zu dem Phänomen Behinderung. In: Irblich, D.; Stahl, H. (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 2003, 31-50
- THEUNISSEN, G.: Empowerment – Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 20. Jg., 1997a, Heft 1, 55-62
- THEUNISSEN, G.: Empowerment – Wegweiser einer kritisch-konstruktiven Heilpädagogik. In: Behindertenpädagogik, 36. Jg., 1997b, Heft 4, 373-390
- THEUNISSEN, G.: Empowerment und Enthospitalisierung. In: Theunissen, G. (Hrsg.): Enthospitalisierung – ein Etikettenschwindel? Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1998a, 62-93
- THEUNISSEN, G.: Kooperationsdiskurs – ein methodisches Instrument des Empowerment-Konzepts in der Behindertenarbeit. In: Goll, H.H.; Goll, J. (Hrsg.):

Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel. Grundfragen, Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven, nicht sondernden Pädagogik für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Hammersbach: Verlag Wort im Bild, 1998b, 120-149

THEUNISSEN, G.: Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Bonn: Psychiatrie-Verlag, 2000, 2. Aufl.

THEUNISSEN, G.: Stärken-Perspektive und Empowerment. Impulse für die Behindertenarbeit. In: Lenz, A.; Stark, W. (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag, 2002a, 139-154

THEUNISSEN, G.: Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 25. Jg., 2002b, Heft 1, 47-58

THEUNISSEN, G.: Empowerment und Professionalisierung – unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. In: Heilpädagogik online 04/03; http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf; Stand: 30.09.2003; Datum des Zugriffs: 15.04.2008, 45-81

THEUNISSEN, G.: Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. In: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Theunisse-Empowerment.pdf; Stand: 21.11.2005; Datum des Zugriffs: 18.04.2008, 1-26

THEUNISSEN, G.: Inclusion – Partizipation – Empowerment. Leitbegriffe für eine Praxis des Miteinanders. In: www.assista.org/fies/georg-theunissen.pdf; Datum des Zugriffs: 23.05.2008, 1-21

THEUNISSEN, G.; HOFFMANN, C.; PLAUTE, W.: Geistige Behinderung – Betrachtungen aus dem Blickwinkel der Empowerment-Perspektive. In: Greving, H.; Gröschke,

D. (Hrsg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2000, 126-140

THEUNISSEN, G.; PLAUTE, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 1995

THEUNISSEN, G.; PLAUTE, W.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2002

THIMM, W.: Normalisierung in der Bundesrepublik. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Geistige Behinderung, 31. Jg., 1992, Heft 4, 283-291

THIMM, W.: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. Oder: Es muß ja immer wieder einmal etwas Neues sein In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 6, 222-232

WEIß, H.: Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung – ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee?. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete, 68. Jg., 1999, Heft 1, 23-35

WEIß, H.: Selbstbestimmung und Empowerment – Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. In: Behindertenpädagogik, 39. Jg., 2000, Heft 3, 245-260

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den